

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/321194496>

La experiencia reflexiva en educación.

Book · November 2006

CITATIONS

4

READS

55

1 author:



Fernando Bárcena

Faculty of Education, Spain, Madrid

52 PUBLICATIONS 218 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Educación como experiencia literaria [View project](#)

Fernando Bárcena

**LA EXPERIENCIA REFLEXIVA EN LA
EDUCACIÓN**

Paidós, 2005

Los aspectos de las cosas más importantes para nosotros están ocultos por su simplicidad y cotidianeidad.

Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*.

El poeta no debe tener miedo de contradecirse porque las contradicciones de la poesía pueden no ser contradicciones: la lógica -o la *translógica* de la poesía-, va más allá de los límites, de las fronteras, de las ideologías, del lenguaje; es una verdadera aventura, por eso el poeta no debe tener miedo de escribir cosas insignificantes, porque esa *insignificancia* puede tener una dimensión verdaderamente poética.

António Ramos Rosa, *Una entrevista*.

ÍNDICE

Prefacio.....	4
1. LA EDUCACIÓN COMO EXPERIENCIA	20
1. 1. La racionalidad educativa. Disputas filosóficas y controversias políticas	21
1. 2. El lugar de la experiencia en pedagogía	33
1. 3. Las descripciones sensibles en educación. Más allá de la política de la certeza.....	44
2. EL SENTIDO DE UNA PRÁCTICA EDUCATIVA	61
2. 1. Autoridad y crisis de las tradiciones educativas	65
2. 2. El significado de la práctica: praxis y poiesis.....	74
2. 3. El momento hermenéutico. La educación como conversación.....	81
2. 4. El momento ético. La educación como práctica de compromiso	87
2. 5. El momento político. La educación como comienzo	95
3. LA INCERTIDUMBRE PEDAGÓGICA	104
3. 1. El significado de una práctica reflexiva.....	106
3. 2. El tiempo de incertidumbre en educación.....	114
3. 3. La deliberación educativa	125
4. ESCENARIOS DEL JUICIO EDUCATIVO	130
4. 1. Pensar por uno mismo. El juicio como facultad política	135
4. 2. El tacto educativo. El juicio como praxis pedagógica	142
4. 3. La última lección. El juicio del discípulo	152
Epílogo. La trama poética de la educación	162
Bibliografía.....	167

Prefacio

En cada acto, en cada obra, en cada forma de las manos o la mente, en cada paso o palabra, como palabra que dice y como palabra que es, hay un mundo sumergido donde la pregunta no llega, absurdo laberinto enmarañado y abierto como la eternidad de la noche.
Vergílio Ferreira, *Invocación a mi cuerpo*.

Es fascinante lo que enseñan las etimologías de algunas palabras, aquellas cuyo mal uso con tanta frecuencia nos hizo olvidar su significado primero. Tendríamos que esforzarnos en no olvidar que las palabras “mal dichas” a menudo acabaron convirtiéndose en palabras “malditas”. En portugués esto suena bastante mejor: *palavras mal ditas, palavras malditas*. “Educación”, en latín, se dice *educere*. Pero basta que le añadamos una “ese” inicial para que nos topemos de repente con otra historia de la pedagogía: *educere* es *seducere*; educar es seducir. *Seducere* es un antiguo verbo romano que quiere decir llevar a un lugar apartado, ser *dux* aparte. *Ducere* quiere decir casarse: *Ducere uxorem domum*, llevar a la esposa a la casa de uno: *se-ducere* es separar a una mujer del *domus*, a un lugar apartado, a lo secreto. Educar seduciendo es llevar al discípulo a un espacio secreto e íntimo, allí donde palpita el pensamiento vivo. Pero *educere* es “ex-ducere”, dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño. Aquí tenemos otra historia de la pedagogía: educar es viajar, porque educar, como experiencia, es viaje: *Erfahrung* es *Fahrt*. Educar aquí es acompañar en un viaje, uno en el que se hace una experiencia, la que consiste en confrontarnos con lo extraño, la que consiste, también, en escapar del lugar de nacimiento, de las identidades fijas e inmutables, huir, en fin, de los lazos que “fueron impuestos en el terror obediente, familiar, social, impersonal y mudo de los primeros años.”¹

Romper esos lazos, cuando hay que hacerlo, es intentar un nuevo comienzo, hacer experiencia de un *inicio* que es como aprender a nacer. En el ámbito pedagógico, donde la educación es sobre todo una *relación* que se desenvuelve en plena *ambivalencia e incertidumbre* (con respecto a los fines, a los medios y a los resultados), esta experiencia de la salida y del comienzo es una de *práctica* cuya significación original hemos olvidado. En su constitución teórica típicamente moderna -es decir, como un saber “científico” armado tecnológicamente- el saber pedagógico que trata de *fundar* las prácticas

educativas tiene clara su apuesta -la *claridad cognitiva*, que es expresión de un *orden* emanado de una *razón legislativa*-, y ha definido su proyecto: borrar la *incertidumbre* usurpando a la práctica educativa su carácter hermenéutico y la dimensión experiencial de lo que allí acontece:

La ciencia moderna -escribe Heinrich Rombach- se libera de la simple “experiencia”, dado que esta última siempre está ligada a las condiciones existenciales causales del sujeto. Por eso la experiencia sólo puede ser pretexto a alusión, pero nunca una fuente verdadera de conocimiento. Cualquier conocimiento supera la simple experiencia, la absorbe en cuanto imagen de la realidad ‘aparente’, puramente casual y determinada por los sentidos, y comprende los contenidos que permanecen, el ‘ser’ verdadero, lo que realmente es la ‘esencia’, bajo la *lumen naturale* de la razón absoluta concorde al ser.²

Allí donde se presenta un “contexto hermenéutico”, surgen problemas de significado, que se experimentan con la irritación de quien no tolera lo que no domina: la contingencia. La incertidumbre provoca irritación, pues en lo *ambivalente* el sujeto tiene que leer las situaciones interpretándolas hermenéuticamente; tiene que elegir y decidirse. Y hay que elegir, pues allí donde no hay posibilidad de elección *todo es posible* y si “todo es posible” se sientan las bases para una práctica de corte totalitario.³ En su intento de reducir la ambivalencia y la incertidumbre, allí donde todo está planificado, previsto y ordenado, la mente moderna instaura una mayor ambivalencia, pero de otro tipo. Desde una tradición que proviene de Platón y pasa por Descartes, Locke y Kant, el horror a la incertidumbre significó varias cosas, según el ámbito donde se aplicase. En política, significó la expulsión de los extraños y la legalización de lo sancionado como excepción, donde lo excepcional deviene regla de lo cotidiano. En el ámbito intelectual, la deslegitimación de los fundamentos del conocimiento filosóficamente incontrolables; invalidar el “sentido común”, y por tanto la experiencia, que ya en Descartes queda separada del pensamiento, separar el juicio de la razón, como decía Kant, del mundo de la opinión. En todo este proceso es el *experto* quien sabe y quien decide. Pero esta tradición de la filosofía fundacional, la pretensión misma de una razón legisladora, tiene su efecto implacable en el orden del pensamiento,

¹ Quignard, P. (1988) *Vie secrète*, París, Gallimard, p. 218.

² Rombach, H. (2004) *El hombre humanizado. Antropología estructural*, Barcelona, Paidós, p. 29.

³ Este principio totalitario del *todo es posible* fue enunciado por Hannah Arendt del siguiente modo: “Los campos de concentración y exterminio de los regímenes totalitarios sirven como laboratorios en los que se pone a prueba la creencia fundamental del totalitarismo de que todo es posible.” Arendt, H. (2003) *Los orígenes del totalitarismo*, 3. Totalitarismo, Madrid, Alianza, p. 652.

pues un pensamiento correcto es el que busca lo que hay tras las meras apariencias. Y esto no significa otra cosa que declarar una *guerra legal* -racionalmente legitimada- a lo que no es sino “mera apariencia”.

Ahora, la *práctica*, al menos tal y como es pensada por algunos de sus defensores en pedagogía y en las ciencias sociales, sirve para reforzar una mentalidad clasificatoria e hiperordenadora: “La práctica típicamente moderna, la sustancia de la política moderna, del intelecto moderno, de la vida moderna, es el esfuerzo por exterminar la ambivalencia: un esfuerzo por definir precisamente.”⁴ Una mentalidad que ha creado su propio lenguaje y sus propios códigos de representación: el diseño, la manipulación, la ingeniería, la regla, la clasificación, el orden y la jerarquía. Una mentalidad cuyo proyecto es la larga historia de múltiples *diseños* de lo real, los cuales buscan imponer nuevos y sucesivos “nuevos órdenes” de los que, evidentemente, siempre serán expulsados muchos de los que no encajan dentro del sistema previsto. De nuevo Bauman: “La geometría es el arquetipo de la mente moderna. La cuadrícula es el tropo predominante (de ahí que Mondrian sea el más *representativo* de sus artistas visuales). Taxonomía, clasificación, catálogo y estadística son las estrategias supremas de la práctica moderna.”⁵ Sólo que el mundo no es geométrico, ni la práctica susceptible de ser reglada ni medida, porque su tiempo no es cronometrable. El problema del discurso dominante sobre la práctica en pedagogía es que se presenta a sí mismo como un discurso ya blindado contra cualquier tipo de crítica posible. Este discurso -y estoy pensando, por ejemplo, en el discurso tecnológico en educación- se sirve ahora de las nuevas tecnologías de la información -no hay nada más progresista ni actual que el uso de los recursos que la sociedad de la información ofrece- para imponer un nuevo totalitarismo epistemológico y metodológico en educación. En realidad, ¿quién se atrevería a poner en cuestión un discurso que se presenta a sí mismo como progresista? En su blindaje, este discurso, ya ordenado, impone una *política del silencio* que hace de cualquier posible crítica la manifestación más clara y evidente de lo reaccionario. Sorprende que si tradicionalmente el progresista era justamente quien se oponía al sistema dominante, ahora sea todo lo contrario. La cuestión que planteo es muy parecida al argumento que el esloveno Slavoj Žižek desarrolla en su libro *¿Quién dijo totalitarismo?* Hay expresiones, como la misma de “totalitarismo”, cuyo uso sobreabundante, pero banalizado, acaba convirtiéndose en un *subterfugio* que, en vez de permitir pensar, obligándonos a adquirir una nueva visión de la realidad histórica que describe, nos descarga del deber de pensar e incluso impide todo pensamiento crítico e independiente.⁶

⁴ Bauman, Z. (2005) *Modernidad y ambivalencia*, Barcelona, Anthropos, p. 27.

⁵ Bauman, Z. (2005) *Modernidad y ambivalencia*, ob. cit., p. 36.

⁶ Žižek, S. (2002) *¿Quién dijo totalitarismo?*, Valencia, Pre-Textos, p. 13.

Hay una aspiración moralizante, de naturaleza terapéutica, en ese discurso blindado contra la crítica y la resistencia. Su núcleo conceptual se resume en la idea de que la calidad de la educación -otro fetiche pedagógico- depende de la calidad de las motivaciones de los sujetos a favor del uso de los recursos de la sociedad de la información. Es a este nivel de una motivación, moralmente favorable, en esa dirección donde se juega eso que llamamos calidad de la educación. Aprendizaje autónomo del alumno significa aquí uso autónomo y exposición habitual a todos los recursos informáticos. La antigua relación pedagógica mediada por la palabra y los gestos, es sustituida ahora por una *comunidad virtual* que acaba por anular lo que en otro tiempo llamábamos *comunidad de sentido* mediada por relaciones de sentido cara a cara. Para lograr ese “bien común” de la codiciada “calidad de la educación”, una expresión previamente definida por la mentalidad clasificatoria y de diseño típicamente moderna, todos los miembros de la sociedad educativa han de actuar pensando de modo idéntico y único. De modo que oponerse a este modelo es oponerse a la misma idea de la calidad educativa. Así que la construcción de un “nuevo orden” es posible sólo si va asociado a la construcción de una nueva noción de educación, de un nuevo tipo de educando y de un nuevo tipo de educador, porque no puede haber un buen orden sin actores saneados. De aquí es fácil asignar a la educación diversas funciones, desde la promoción de la regeneración moral (entendida como modificación de las motivaciones de los individuos), hasta su socialización en el nuevo *ethos* a las generaciones venideras (normalización de conductas). El principal problema de este modelo consiste en que anula la posibilidad de control del sujeto, al crear las condiciones para que cualquier *resistencia* a su “programa terapéutico” sea interpretado como una expresión efectiva de la imperfección que debe superarse para lograr el nuevo orden deseado. Así, la crítica o la resistencia al nuevo orden no sería más que una expresión del “hombre viejo” que hay que reformar o, en su caso, dejar de lado.

En este ensayo deseo volver a pensar esa “práctica” como una *experiencia reflexiva* y de *sentido*. Aquí, la razón educativa funciona, no a base de argumentos teóricos a partir de conceptos abstractos, u ofreciendo explicaciones que se apoyan en leyes y reglas universales, sino mediante narrativas prácticas y factuales referidas a situaciones particulares y con argumentos sustantivos, temporales, locales, hermenéuticos. Se trata de una experiencia donde el agente que actúa se revela en sus juicios, deliberaciones y elecciones. Más que insertar los hechos en una serie ya conocida, o en un modelo explicativo de la actividad previamente elaborado, el educador, en su facultad de juzgar reflexiva, busca

apreciar el “acontecimiento”⁷ de que se trate en su propia singularidad, para inaugurar desde él un nuevo comienzo que romperá con lo ya conocido y con las expectativas ya dadas. Pensada en estos términos, la experiencia reflexiva se mueve con habilidad en los contextos hermenéuticos, que son mucho más frecuentes en los escenarios educativos de lo que desearían quienes ven en la incertidumbre y la ambivalencia un estorbo para el buen orden de una práctica.

Lo que voy a argumentar es, con todo, algo que es más fácil mostrar que explicar, pero trata de decir más o menos lo siguiente: la educación es entendida hoy como un objeto que la pedagogía, como saber, estudia, analiza e investiga. Como objeto de estudio de ese saber, la educación es algo que se “hace” pero que contiene, al mismo tiempo, la memoria de una experiencia original. A este “hacer” lo llamamos *práctica* y, aunque esta palabra haya llegado a resultarnos incómoda, por haberse vaciado de sentido, su significado primordial se la debemos, como tantas otras categorías con las que pensamos el mundo, a los griegos.

Aristóteles, por ejemplo, distinguía dos formas de “actividad”: la *praxis* y la *poiesis*. La primera tiene como fin su buena realización, y la buena realización de la *praxis* perfeccionaba al agente como individuo, no como experto, especialista o técnico. Su fin no se encontraba fuera de la realización de esa *praxis*. Su “límite”, por así llamarlo, estaba en ella misma, pues la *praxis* consiste básicamente en *atravesarla*, o sea, que el individuo haga *experiencia* en ella. Por su parte, la *poiesis* consiste en la producción de algo externo a la actividad que lo producía. Su “límite” trasciende la actividad productiva. Aquí, el fin del hacer es distinto del hacer mismo, y por eso en la producción el actor se perfecciona o mejora en algún aspecto relacionado con la actividad productiva misma, es decir, como técnico, artista o productor de ese algo.⁸ Pero si el fin de la actividad realizada (la educación) es distinto que ella misma, como producción la educación tendrá como resultado otra cosa que ya no podríamos llamar educación. Será éxito, competencia, poder de influencia, pero no un fin o un bien intrínseco a eso que denominamos educación o formación.

¿Dónde reside el problema, entonces? En que, modernamente, la afirmación de la educación como “práctica” ya no distingue estos dos momentos primordiales de la actividad humana: su *momento práxico* y su *momento productivo*. Que no sepamos distinguir estos dos momentos no es un mero problema lingüístico, sino que tiene consecuencias en el orden del *sentido* de eso que nombramos como educación, pues el sentido de la educación, lo que hace que ella sea lo que es, es la libertad. No es que la

⁷ “El acontecimiento es un momento, un fragmento de realidad captado que no tiene otra unidad más allá del nombre que se le dá.” Farge, A. (1999) *Lugares para a história*, Lisboa, Teorema, p. 91.

⁸ Cf. Agamben, G. (1998) “Poiesis y praxis”, en *El hombre sin contenido*, Barcelona, Ediciones Áltera, pp. 113-154.

libertad comience allí donde la educación termina, sino que lo que da sentido a la educación es la libertad misma como relación entre los individuos que se encuentran por motivos educativos. La época moderna ha trastocado el significado de estas nociones básicas. Pese a que el resultado de la *poiesis* es distinta de la actividad que lo produce, originalmente esta modalidad de actividad, como dice Agamben, se entendió como el hecho de llevar a algo hacia la *presencia*, a su visibilidad. La esencia de la producción es, pues, “desvelamiento”, lograr una forma de “verdad.”⁹ La producción es la actividad por la cual algo pasa de la nada al ser, a un modo de existencia concreta, por lo que toda producción tiene al mismo tiempo una dimensión de creación poética, porque los primeros productores son los poetas, y la producción es, en realidad, un acto poético.¹⁰ Los poetas dan nombre a la experiencia. Nada puede llegar a ser sin el acto de dar un nombre. No hay creación posible que deje huella sin nombre, y por eso los poetas son los artesanos del nombrar. La educación, desde este significado primordial de los términos, sería una *praxis productiva*: la experiencia (*praxis* o acción) de creación poética (*poiesis* o producción) de lo humano. Pero, como digo, este sentido original se ha ido perdiendo. Progresivamente, la producción ha acabado siendo pensada como el *proceso* a través del cual se produce el objeto. O lo que es lo mismo: la producción olvida su sentido poético original -la creación, como conducción de algo a su presencia- para centrarse en el “cómo.”¹¹ El acento se ha puesto en el *saber-hacer*, más que en la experiencia del *saber-expresar*, como una forma de saber nombrar lo que se hace, y de esa manera contribuir a crearlo. En este saber hacer han ido tomando cada vez más protagonismo la racionalidad de las instituciones que organizan esa práctica de la educación, entendida exclusivamente como proceso de escolarización en el entramado social.

Es aquí donde surge de nuevo la cuestión, ya formulada en otro contexto por Hannah Arendt, de hasta qué punto las verdades del moderno mundo científico, que pueden comprobarse tecnológicamente y demostrarse en fórmulas matemáticas, se prestan a la normal expresión del pensamiento y del discurso: “Si sucediera que conocimiento (en el moderno sentido de *know-how*) y pensamiento se separasen definitivamente, nos convertiríamos en esclavos no tanto de nuestras máquinas como de nuestros *know-*

⁹ En griego, verdad se puede decir *aletheia*, que viene a significar el acto de descubrir lo oculto. Aquí la “verdad” tiene que ver con la luz y con lo que se expone a la mirada. Pero “a-letheia” es también algo así como “sin olvido” (*lethe*, el mítico río del olvido), o sea, que la “verdad” es lo inolvidable, aquello que después de haber visto no podemos, o no deberíamos, olvidar. Aquí la verdad tiene que ver con la memoria.

¹⁰ “Dar nombre es más que hallar y guardar palabras utilizables de forma duradera; sin nombres, nada puede llegar a ser familiar, ni contarse ninguna historia, ni crearse nada que deje huella. Por eso los poemas son también adelantados de la gran empresa humana, que acaso haya sido menos gravosa en el paraíso: dar nombre a las cosas.” Blumenberg, H. (2004) *Salidas de caverna*, Madrid, Antonio Machado Libros, p.26.

¹¹ “La experiencia central de la *poiesis*, la pro-ducción hacia la presencia, cede ahora su sitio a la consideración del ‘cómo’, es decir del proceso a través del que se ha producido el objeto.” Agamben, G. (1998) “Poiesis y praxis”, ob. cit., p. 116.

how, irreflexivas criaturas a merced de cualquier artefacto técnicamente posible.”¹² Las actividades prácticas como la educación han sido pensadas, cada vez más, como *trabajo*, (“profesional”), actividades que requieren -para ser desempeñadas según criterios de eficacia tecnológica- una *cultura de lo experto*, de individuos dotados de habilidades y *know-how* cada vez más sofisticados. Del mismo modo, la “instrucción” de estos expertos requiere un saber cada vez más formalizado, un *saber-cómo* en el que pensamiento y sentido han quedado desligados. Disponemos de informaciones y habilidades, pero con frecuencia ignoramos el sentido de lo que hacemos, porque no pensamos en lo que hacemos. Entendida de este modo -como producción, en el sentido de trabajo, o como fabricación-, el problema es que la ejecución de la práctica “educación” requiere indiscutiblemente someterse a modelos previamente configurados, pues “el verdadero trabajo de fabricación se realiza bajo la guía de un modelo, de acuerdo con el cual se construye el objeto [...] Lo que guía al trabajo de fabricación está al margen del fabricante y precede al verdadero proceso de trabajo.”¹³ Trabajar bajo la guía de un modelo previamente diseñado a la acción es proceder perdiendo de vista la experiencia de la *praxis* educativa, y someterse de modo exclusivo a una racionalidad medios-fines que nunca podrá hacerse cargo de la singularidad de los acontecimientos que ocurren en eso que llamamos educación. Porque todo modelo disuelve la singularidad de la experiencia. El problema, por su puesto, no reside en que el trabajo, o un proceso de fabricación, respondan a este esquema. La cuestión es imponer a la actividad de la educación esa tipo de mentalidad instrumental. Pues, como experiencia humana existencial, la educación es una confrontación con lo extraño, con lo ajeno a nosotros mismos, una desafío tal que impide cualquier determinación previa de ese acontecimiento. Ningún saber previo, ningún modelo o esquema nos evita hacer experiencia con lo nuevo que nos llega en la experiencia.¹⁴

Como un “saber” pretendido (de la experiencia) de la educación, los discursos pedagógicos tendrían que aspirar a dotarse de un carácter *performativo*, en el sentido de intentar “producir” en otros el acontecimiento del que hablan.¹⁵ Pero, ¿cómo hablar de aquello -lo que tiene la figura de un acontecimiento- que se escapa a todo decir, a toda explicación y a toda planificación? La pedagogía,

¹² Arendt, H. (1993) *La condición humana*, Barcelona, Paidós, p. 16.

¹³ Arendt, H. (1993) *La condición humana*, ob. cit., p. 161.

¹⁴ “Esencial a la idea de experiencia es que ella resulte de una confrontación con un elemento extraño a uno mismo, desconocido, o al menos imposible de certificar de entrada en todas sus determinaciones.” Droit, R-P. (2005) “La taille de l’expérience”, en Centre Roland Barthes (Ed.) *Donner á penser*, París, Seuil, p. 156.

¹⁵ Cf. Derrida, J. (2002) *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta, p. 21.

como saber de la educación, y como forma de *discurso práctico*¹⁶ -en un sentido ya históricamente transformado de la noción de “práctica”- cree poder enseñar “explicando” o “diciendo” lo que en realidad es incapaz de “mostrar”. La cuestión relativa a la posibilidad de que alguien aprenda el saber del que otro dispone “práxicamente” es la más simple y la más difícil: pues, en realidad, un artesano o un bailarín, saben hacer sus prácticas, “saben usar” las reglas o principios de su actividad, porque se las conocen de memoria, aunque nunca podrían explicarlas, ni decirlas, en el sentido científico de los términos explicar o decir. Las expresan de otro modo, como un arte práctico. Ellos las *muestran* desde su *saber práctico*. Nadie que quiera ser bailarín aprendería a realizar su *praxis* si se limita a leer los escritos de alguien sobre danza. Pero sí aprendería mucho poniéndose bajo tutela de buenos bailarines. Ellos son verdaderos maestros, porque profesan un compromiso con su arte, muestran una responsabilidad asumida con su hacer, y por eso los discursos que construyen son los únicos que pueden mostrar, y producir en otros, aquello que ellos mismos practican de memoria.¹⁷

Jacques Rancière dice en *El maestro ignorante* que “la práctica de los pedagogos se sustenta sobre la oposición entre la ciencia y la ignorancia.”¹⁸ El “pedagogo” del que Rancière habla es aquél que cree saber que explicando logrará hacer “comprender” a su alumno; que aprender pasa inevitablemente por la lógica de explicar (de “decir”), de “hacer comprender”, o lo que es igual, de *pro-ducir la comprensión en otro*. Pero ¿cómo hacer ver si uno tiene la mirada perdida y no se para a pensar en lo que hace o se distrae mientras mira lo que tiene delante? La pedagogía, como discurso práctico, puede pretender explicar o decir las reglas y principios (de la experiencia) en que consiste la educación (a través de actividades como la enseñanza, por ejemplo), pero no puede mostrar el *arte* de esa práctica. No sabe cómo hacer, por ejemplo, para enseñar la facultad de juzgar, que es en lo que consiste aplicar las reglas y los principios a los casos concretos. Como la racionalidad de la pedagogía ha olvidado en que consistía ese arte, porque ignora el *saber práctico*, podrá hablar de ello, pero no podrá mostrarlo. El punto de partida de este ensayo es pues que el experto sabe cómo *explicar* y puede llegar a *saber hacer*, pero ignora el sentido de la *praxis* en la que se inscribe su actividad. El sentido de la educación, como *praxis*

¹⁶ En su sentido más amplio, el término “discurso” se refiere a todo lo que se dice o se escribe, todo aquello que para ser expresado es filtrado por un cierto ordenamiento del pensamiento. Discurso pedagógico sería, entonces, todo aquello que se dice o se escribe sobre educación, en un espacio y en un tiempo concretos, con pretensiones de racionalidad de cara a la actividad educativa. Hablaré de discurso práctico para referirme a un tipo muy concreto de actividad discursiva, de carácter normativo, no tanto en sentido técnico como ético, es decir: un decir de la educación que se refiere a, pero que no pretende imponer, lo bueno, en sentido educativo, para un individuo en unas circunstancias determinadas y en un momento preciso.

¹⁷ “Se aprende, pues, a amar, como se aprende a cantar o a bailar, como se aprenden todos los juegos cuyas reglas son implícitas, es decir, practicándolos hasta sabérselos *de memoria*.” Pardo, J. L. (2004) *La regla del juego. Sobre las dificultades de aprender filosofía*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, p. 59.

¹⁸ Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes, p. 23.

se funda en su unidad fundamental como actividad práctica: el agente que actúa (educador), la actividad realizada (enseñar, educar) y el resultado producido (aprendizaje, formación) no son sino una y la misma cosa. Pero el acto “técnico” consistente en poner en práctica esa actividad no se cumple en su mera “realización técnica”: la meta de la actividad educativa no es su cumplimiento técnico.

Para entender mejor la historia que este ensayo pretende narrar es necesario volver atrás en el tiempo, tan sólo unos pocos años. Vayamos a las últimas décadas del siglo XX. En esa época se insitía mucho, en los ámbitos teóricos y filosóficos de la educación, que el saber de la educación tenía que asumir el desafío de una pérdida de confianza en las posibilidades mismas de un conocimiento fundamentado en la *realidad*. Esto significaba, al menos, dos cosas. O bien existe una “realidad” que sirva de legitimación de nuestras proposiciones teóricas sobre la educación, o bien la realidad no es más que, dicho con Nietzsche, una interpretación (si más que hechos sólo hay interpretaciones variadas de los hechos.)¹⁹ Más allá de este desafío de tipo epistemológico, lo que se ha dado en llamar *postmodernidad* ha venido planteando cuestiones que ponen en cuestión nuestra manera de entender la práctica de la educación, sus propósitos, finalidades y el papel de las instituciones educativas, incluida la Universidad. En varios sectores de la investigación educativa, el siglo XX se cerró con serias disputas acerca de cómo debíamos entender la “racionalidad” del saber y de la actividad educativa, y si la misma investigación pedagógica debía ser “rigurosa” en términos de las ciencias más duras o, más bien, tenía que aspirar a ser, en algún significado de la expresión, “educativa”. Estas disputas, que se presentaban como luchas epistemológicas, escondían, de hecho, querellas de tipo político. En realidad, maestros y profesores aspiraban a un mayor estatus *profesional* -reconociendo implícitamente con ello que entendían su actividad como producción, en el sentido ya transformado del término- y por esa razón afirmaban con firmeza que su práctica podían ser objeto de investigación, aunque realizada *por ellos mismos*, sin esperar a que los teóricos e investigadores profesionales les dijese cómo debían hacer su trabajo o cómo debían mirar pedagógicamente su actividad. Allí se escondía una lucha por la igualdad frente a los teóricos. Estos debates derivaron en una especie de monólogo colectivo, uno muy similar al de los niños de 4 y 5 años, en los que a una pregunta de uno el otro responde con otra sobre un asunto que nada tiene que ver con lo formulado por el primero.

A estas luchas de tipo político se unió una fuerte crisis de confianza en el “conocimiento profesional”. Esta idea estuvo argumentada a comienzos de la década de los años ochenta por Donald A.

¹⁹ La sentencia, escrita entre el otoño de 1885 y la primavera de 1886, es de Nietzsche: “Contra el positivismo que se queda en el fenómeno ‘sólo hay hechos’, diría yo: no, no hay exactamente hechos, sólo interpretaciones. No podemos determinar

Schön, en su libro *The reflective practitioner*, que tuvo gran impacto entre teóricos, filósofos de la educación y especialistas en didáctica. Este autor decía que “las situaciones de la práctica son, por su naturaleza, inestables [...] Las situaciones de la práctica no constituyen problemas que han de ser resueltos, sino situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación [...] Las situaciones de la práctica están caracterizadas por unos acontecimientos únicos.”²⁰ Según Schön, los profesionales, cuando actúan, se ven enfrentados a conflictos de valores, metas, propósitos e intereses, situaciones que exige de ellos un tipo de pensamiento que el modelo dominante de formación como profesionales -la *racionalidad técnica*- no permite resolver adecuadamente. Tales situaciones, cargadas de incertidumbre e indeterminación, reclaman un *pensamiento reflexivo*, exige elaborar juicios, practicar la deliberación y tomar decisiones mientras se actúa en ausencia de un fundamento claro para esas artes del saber práctico.²¹

Sin embargo, resulta sorprendente hasta qué punto ese nuevo enfoque de una “práctica reflexiva” acababa imitando sospechosamente al proceso de la investigación científica, en cuanto al “rigor”, a la necesidad de formular “hipótesis” y de “comprobarlas”. De hecho, la propuesta de Schön de una “reflexión desde la acción” pasa por querer mostrarse con plena legitimidad siendo, precisamente, “rigurosa”, porque es el rigor, tal y como se entiende en un proceso formal de investigación, el criterio según el cual este tipo de reflexión obtiene su legitimación institucional:

El dilema del rigor o la relevancia puede ser resuelto si podemos desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, y muestre cómo la reflexión desde la acción puede ser rigurosa por derecho propio, y vincule el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico. Podemos de ese modo incrementar la legitimidad de la reflexión desde la acción y alentar su más amplia, profunda y rigurosa utilización.²²

ningún *factum* ‘en sí’: quizá sea un absurdo querer algo así. ‘Todo es subjetivo’”. Nietzsche, F. (2004) *Fragmentos póstumos. Una selección*, Madrid, Abada Editores, p. 170.

²⁰ Schön, D.A. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, p.26-27. Ver también: Schön, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.

²¹ Cf. Dillon, J. T. (Ed.) (1994) *Deliberation in society*, Nueva Jersey, Ablex Publishing Corporation.

²² Schön, D.A. (1998) *El profesional reflexivo*, ob. cit., p. 73.

En su libro *Regreso a la razón*, Stephen Toulmin comienza señalando que los “intelectuales” del año 2000 -filósofos, sociólogos, críticos literarios o economistas (no deja de esconderse una cierta ironía en esta observación de Toulmin)- han heredado una serie de problemas sobre la idea de racionalidad y sus relaciones con las ideas de necesidad y de certeza, pero han omitido la idea de la *racionalidad*, o lo que es lo mismo, la posibilidad de una vida sin certezas absolutas. Nuestra herencia es el racionalismo de los científicos naturalistas del siglo XVII, que soñaban con unir las ideas de racionalidad, necesidad y certeza en un único proyecto matemáticamente formalizado. Pero ese sueño produjo, según Toulmin, una herida profunda en la razón humana, y “de la que sólo recientemente estamos empezando a recuperarnos.”²³ Este proceso de cura es, sin embargo, muy lento. Hay, desde luego, signos de una nueva sensibilidad que pone el acento en la sabiduría práctica, en el fondo la misma de la que pretende hablar Schön, aunque acaba haciendo sus concesiones en beneficio de las *disciplinas* -una invención de los científicos del siglo XVII- que siempre exigen una atención a los aspectos técnicos de las situaciones concretas donde han de aplicar sus reglas y principios, así como una consideración “muy especial” a las instituciones y, contemporáneamente, al mercado y a la economía (No tenemos más que intentar adivinar en qué va a quedar transformada la Universidad en el llamado nuevo espacio europeo; ¿quién es capaz de oponerse al “progreso”?)

Esta nueva sensibilidad, en el caso de la educación, nos habla del juicio y de la deliberación, nos habla del *aprendizaje de la incertidumbre* y de la importancia de perder el miedo a vivir y pensar sin certezas absolutas. En definitiva, nos habla de un *aprendizaje de la experiencia* y de esos acontecimientos únicos a los que Schön se refiere, pero sobre los cuales no dice prácticamente otra cosa que enunciar su nombre. Como el médico que en su práctica tiene necesidad de una hermenéutica de la enfermedad, porque la enfermedad es un acontecimiento, el educador precisa también una *hermenéutica pedagógica*. La finalidad del educador no es “hacer más pedagogía”, ni siquiera aprender a pensar pedagógicamente, en ningún sentido “científico” de esta expresión; esto, en todo caso, es sólo un medio al servicio de otra finalidad: el cuidado formativo del otro. Su práctica es una actuación (una *praxis*) desplegada en situación, y no una producción (insistamos, en el sentido ya transformado de la expresión). Es una acción en la que el individuo se “produce” a sí mismo en la propia actividad. Actuando como educador, éste no hace otra cosa que “hacerse” como educador, que es algo más, mucho más en realidad, que actuar como “experto” o “profesional competente”. Por eso toda pedagogía es una pedagogía de la solicitud, o no será nada. Y por eso alguno de los libros que podríamos aspirar a escribir en educación no

²³ Toulmin, S. (2003) *Regreso a la razón. El debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el*

serían ya manuales técnicos, sino unos textos dotados de una estructura ensayístico-narrativa capaz de evocar, inspirar y *dar a pensar*. Cuando Max van Manen decía que “la pedagogía requiere formas de conocimiento más prácticas que intelectualizadas”²⁴, creo que es eso lo que pretendía decir: que como disciplina práctica, la educación es menos una empresa técnica que una actividad “moral”, en un sentido primario del término.²⁵

Hay textos cuya búsqueda principalmente es “demostrar” o “probar” alguna cosa (*libros-demostración*); y hay *libros-verdad*, textos compuestos de modo que el descubrimiento de la “verdad” nada tiene que ver con los procesos de transformación que un individuo tiene que realizar sobre sí para ver más claro, para descubrir lo nombrado como verdad. En un sentido primordial, como ha dicho Pierre Hadot, los textos de los filósofos antiguos componían una doctrina teórica que en su base y en sus aspiraciones era *práctica*, pues no buscaban informar, sino *formar* al auditorio, operar algún tipo de transformación en él. Su valor era pedagógico en este sentido específico.²⁶ Lo que Foucault llamaba “libro-experiencia” cumple también esta función pedagógica y transformadora en el posible lector.²⁷ No se trata de libros que pretendan construir un método general de valor definitivo para otros, o para uno mismo. Son libros que se escriben como quien realiza una experiencia. No tratan de prescribir cómo deberíamos conducirnos, sino que son una invitación al pensamiento. Son libros que se escriben desde el impulso vivo de una experiencia que se va haciendo y que, a ciencia cierta, no sabemos de entrada cuál será su final. Son libros escritos, pero no se trata de trabajos de investigación. Esos libros-experiencia tienen, desde luego, un valor pedagógico, porque a veces los lectores terminan mirando las realidades que les conciernen de otro modo después de haber leído. Su efecto, como digo, es un efecto de formación. Y esos libros son los textos que también pueden ser escritos en pedagogía, textos cuya escritura es ensayística.

mundo contemporáneo, Barcelona, Península, p. 33.

²⁴ Manen, M. van (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós, p. 26.

²⁵ Para muchos pensadores existen diferencias de significación entre “ética” y “moral”. Suele reservarse la noción “ética” para un tipo de reflexión filosófica sobre la *libertad* como condición de posibilidad de *apertura* de la acción humana, mientras que el concepto “moral” se refiere a un cuerpo de valores que definen, anticipadamente a la acción singular del individuo, las formas del correcto comportamiento del hombre, en función de una axiología -sea metafísica, religiosa o política- con voluntad de prescripción universal. Teniendo presente esta distinción, a lo largo del libro emplearé frecuentemente ambos términos sinónimamente, respetando la terminología original de los autores cuyas obras analizo.

²⁶ Cf. Hadot, P. (2001) *La philosophie comme manière de vivre*, París, Albin Michel, p. 145.

²⁷ Foucault, M. (1981) “¿Cómo nace un libro-experiencia?”. Entrevista realizada por Ducio Trombadori, en *Colloqui con Foucault*, Milán, Cooperativa Editrice.

En el caso de este libro, la cuestión que se propone como una invitación al pensamiento es central para una filosofía de la educación que se toma en serio la condición de experiencia de todo hacer educativo. Lo que se decide en los escenarios educativos es un “problema práctico”, un asunto que tiene que ver con deliberaciones, decisiones y elaboración de juicios pedagógicos. Pero en filosofía de la educación, el estudio del juicio pedagógico ha sido muy poco tratado como un tema pedagógicamente central. Por eso resulta fascinante intentar una discusión sobre el juicio pedagógico tomando como referencia un debate filosófico más amplio y comprensivo, donde podamos confrontar diferentes visiones de lo que significa la capacidad de juicio y el significado de la educación como actividad práctica.

Desde una perspectiva de sentido común hay una tendencia a valorar esta facultad, en educadores y médicos, en jueces o en políticos, como una destreza que nada tiene que ver con capacidades intelectuales o filosóficas muy elevadas. Una cosa es juzgar y otra ver el mundo como lo haría un teórico o un filósofo. Aquí el juicio nos pone en relación a dos modelos posibles de interpretación: el *modelo del actor* comprometido en la situación y el *modelo del espectador* desinteresado en la acción. A esta visión primordial, se puede añadir otro tipo de discurso, para el cual la facultad de juzgar exige, precisamente, un uso ejemplar de la razón práctica así como una intelección más o menos nítida de actividades como la educación, la medicina o la política, actividades que no pueden someterse a un paradigma esencialista, o fundacionalista, de la razón humana. Aquí se suele describir la realidad de la educación en términos no pedagógicos, mediante determinadas metáforas (la educación como crecimiento o libre desarrollo, la educación como modelamiento, como búsqueda de gloria y salvación, como estética...)

Pero hay una tercera forma de plantear la cuestión del juicio pedagógico. Se trata de entenderlo como un arte del saber práctico que parte de un análisis de la educación como práctica (a la vez una *praxis* y una *poiesis*). Se trata de pensar la educación como una *experiencia reflexiva*, una actividad en la que podemos destacar tres configuraciones filosóficas. Un *momento hermenéutico*, que piensa esa práctica como la *práctica de una conversación*; un *momento ético*, que piensa la educación como la *práctica de un compromiso* con la búsqueda de los bienes internos de la educación; y un *momento político* que piensa la educación como *acción*, o lo que es lo mismo, como la posibilidad de un nuevo inicio o la inserción de la novedad en el mundo: la radical novedad, la libertad y la pluralidad. Se trata, entonces, de hablar de la educación como *participación en una conversación* (Michel Oakeshott), como *práctica de compromiso* (Alasdair MacIntyre) y como *facultad del comienzo* (Hannah Arendt).

Este libro pretende inscribirse en este último horizonte de sensibilidad intelectual. Su historia, en realidad, es bastante antigua; porque este libro nace de otro anterior, publicado hace más dos décadas.²⁸ Se trata de un libro que contiene el espíritu de un texto anterior, y que aborda los mismos problemas desde la distancia, y las heridas también, que la experiencia causa en uno. Se trata, por tanto, de otro libro, o de un *libro-otro*, completamente reescrito y pensado de nuevo. En este ensayo trato de ordenar mis ideas sobre la educación como “práctica reflexiva”, pero poniendo el acento ahora en las nociones de experiencia y acontecimiento.

La actividad de enseñar y aprender, dentro de las instituciones específicamente destinadas a la educación y a la transmisión cultural, constituye un tipo de actividad más difícil de realizar hoy, cualitativamente hablando, que hace varias décadas, cuando el grado de cohesión, ética, social y cultural era mayor. Probablemente esto les resulte desagradable a muchos, pero la verdad es que es mejor vivir en un mundo atravesado de *pluralidad* que en otro donde no exista. Como dice Bauman, “nuestra época, la época del pluralismo cultural, opuesto a la pluralidad de las culturas, no es un tiempo de nihilismo. Lo que hace la situación humana confusa y las elecciones difíciles no es la ausencia de valores o la pérdida de su autoridad, sino la multitud de valores, escasamente coordinados y débilmente a toda una discordante variedad de autoridades.”²⁹ Esta situación de complejidad, que siempre vuelve seductor cualquier proyecto de “gran simplificación”, afecta de diferente manera, a alumnos y profesores. A los alumnos, porque se reconocen cada vez menos en las ofertas pedagógicas y culturales que se les transmiten aquéllos, y a los profesores y otros educadores, porque se encuentran cada vez más sobrecargados de responsabilidades educativas, dentro de un contexto social que no siempre les acompaña, y donde perciben se ha incrementado, tanto la falta de acuerdo sobre de las finalidades educativas, como la incertidumbre bajo las que se realiza su práctica pedagógica.

Esta *incertidumbre pedagógica* puede vivirse como un obstáculo para el pensamiento y como una parálisis en la acción. Y sin embargo, como trataré de decir aquí, constituye el principal dispositivo para implicarnos en una *experiencia reflexiva* dentro de las situaciones prácticas de la educación. Pensar la educación como una experiencia reflexiva supone todo un replanteamiento del saber educativo y de la racionalidad pedagógica, uno que, en vez limitarse a pensar nuestra disciplina bajo la lógica del saber por el saber -o del saber para el poder- entienda que la educación no se satisface en su mera realización técnica, sino que debe ir más allá de esa meta. Esa meta tiene como horizonte de posibilidad lo “bueno”, educativamente hablando, para un individuo en formación, en un tiempo y espacio dados. Pero la

²⁸ Cf. Bárcena, F. (1994) *La práctica reflexiva en educación*, Madrid, Editorial Complutense, S. A.

configuración de lo bueno es algo que se consigue, como decía Foucault, por *innovación*: “Lo bueno no existe como si tal cosa, en un cielo intemporal, con gente que serían como astrólogos del bien, cuyo oficio consistiría en determinar cuál es la naturaleza favorable de las estrellas. Nosotros definimos lo bueno, lo practicamos, lo inventamos. Y eso es una obra colectiva.”³⁰ Se trata, entonces, de una experiencia reflexiva que compromete a maestros y profesores en las artes del juicio, la deliberación y las decisiones, artes destinadas a tomar una decisión a favor de la *opción de educar*. Hannah Arendt definió esta opción como la exigencia de un cuidado de los recién llegados:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarnos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.³¹

Creo que es importante que haga algunas aclaraciones en este momento. Algunos de los argumentos expuestos en el libro en que éste se inspira siguen vigentes, y los recojo presentándolos de otro modo, con mi estilo de ahora. Porciones importantes de entonces no aparecen aquí, porque mis puntos de vista han evolucionado en direcciones distintas; como por ejemplo la cuestión de las relaciones entre ética y educación. En cambio, he incorporado reflexiones sobre el acontecimiento que he venido desarrollando en publicaciones más recientes, y que me parece pertinente presentar en el marco de una experiencia reflexiva de la educación, tal y como la entiendo en estos momentos. No he buscado actualizar la bibliografía acerca de la “práctica reflexiva” y asuntos similares, sino volver a pensar esta noción desde un ángulo diferente.

Finalmente, un asunto en relación al lenguaje y al uso de algunas palabras. A menudo, al referirme al sujeto de la educación, empleo términos hoy populares en la jerga pedagógica como “educando”, cuyo significado todos conocemos, pero ante el cual reconozco no sentirme muy a gusto.

²⁹ Bauman, Z. (2002) *La cultura como praxis*, Barcelona, Paidós p. 92.

³⁰ Foucault, M. (1980) “Power, moral values, and the intellectual”, en *History of the Present*, nº 4, p. 13. Entrevista concedida a Michel Bess en San Francisco el 3 de noviembre de 1980.

³¹ Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*, Barcelona, Península, p. 208.

Del mismo modo, para referirme a algunas de las tareas que los profesores realizan como parte de su trabajo profesional, en relación a la composición de los programas y los contenidos de la enseñanza, uso términos como “currículo” o “currículum”, por los que tampoco siento estima léxica. De todos modos, como creo que no hay que ser fundamentalista en defensa de las propias elecciones, he decidido usarlos siempre que he encontrado una buena razón argumental para ello, en función de los temas que voy tratando. Sí me interesa recordar ahora que estas palabras refieren conceptos detrás de los cuales, más que una “esencia” estable y atemporal, vibran acontecimientos únicos y experiencias singulares. Hasta donde he sido capaz, mis reflexiones se refieren a esto último, porque creo que es ahí donde se encuentra el núcleo, *inefable*, de lo pedagógico, algo que cuanto más creemos haberlo cercado conceptualmente, más se nos escapa y cambia de posición. Puedo estar equivocado en esta afirmación, pero, hoy por hoy, creo que es aquí donde reside gran parte del sentido de la *incertidumbre pedagógica* de la que hablo en este ensayo.

Agradezco al editor de Paidós la oportunidad que me ofrece al dar a luz de este ensayo, y a mi amigo Joan-Carles Mèlich que me animó a publicarlo desde el primer momento que le anuncié en qué andaba pensando e hizo las gestiones necesarias. Por supuesto, como en todo lo que un individuo trata de crear, en el horizonte y en la cercanía de este libro se encuentran personas cercanas en los afectos y los intereses intelectuales. De modo especial quiero recordar a Gonzalo Jover, que en la fase final de la redacción de este libro me hizo importantes sugerencias que he tratado de plasmar lo mejor posible, y a Eugènia Vilela, que leyó el manuscrito con el amor y la generosidad de siempre y la lucidez que para mí evoca su nombre.

Madrid, abril de 2005

1. LA EDUCACIÓN COMO EXPERIENCIA

Buscar un acontecimiento significa que el acontecimiento no existe. Pensar es no saber existir.
Fernando Pessoa, *Libro del desasosiego*.

En este capítulo se va a defender que, como modalidad de discurso práctico, la educación es una *experiencia de sentido*, y no meramente una cuestión gobernada por el principio del saber por el saber. Para evitar dudas, es importante entender qué se entiende aquí por “sentido”. Para ello, lo mejor es diferenciar entre “sentido” y “significado” de la forma más sencilla posible. Un significado, tal y como aquí se entenderá, es un sentido ya dado, un sentido ya interpretado. En cambio, en el orden del sentido, los significados se abren a nuevas o ulteriores interpretaciones, a nuevas posibilidades de significación. En el orden del sentido el pensar humano se abre a lo que viene como acontecimiento de la comprensión, o dicho de otro modo, a la comprensión como un acontecimiento del pensamiento. El sentido depende de la actividad del pensamiento, en cuanto que es él, la propia actividad de pensar, quien lo *acoge*. El filósofo J-L. Nancy lo dice así: “Es el pensamiento *en tanto que* apertura en la cual y a través de la cual puede acaecer lo que pertenece al sentido, precisamente porque *acaece*, con su fuerza de anuncio, de llamada, o de exigencia [...] La dimensión de lo abierto es aquella según la cual nada (nada esencial) se adquiere ni se depone, y según la cual todo lo que es esencial *adviene*.”³² En resumen: la significación es ya sentido identificado y el sentido es apertura a posibles y nuevas significaciones.

En el horizonte del sentido, en toda experiencia somos *pasibles*.³³ La cuestión aquí es la capacidad de recibir y de acoger lo que nos llega, como fuente de un sentido posible; de abrimos al sentido de lo que se hace, sea lo que sea ese sentido en un momento o circunstancia dados: “El pensamiento no es un discurso, es la disposición y la actividad pasibles del acontecimiento del sentido: dejar venir este acontecimiento, lo que quiere decir que lo hace advenir como tal, o que lo inscribe.”³⁴

³² Nancy, J-L. (2003) *El olvido de la filosofía*, Madrid, Arena Libros, p. 11.

³³ Esta expresión indica una pasividad que es *activa* en su disposición a recibir y acoger lo que le llega, el acontecimiento.

³⁴ Nancy, J-L. (2003), *El olvido de la filosofía*, ob. cit., 76.

Todo esto significa que, como cuestión de sentido, la educación no se cumple plenamente en su mera realización técnica. La realización técnica de la educación, como actividad, es sólo un momento de una empresa mucho más amplia y controvertida.

1. 1. La racionalidad educativa. Disputas filosóficas y controversias políticas

En el epílogo a su libro *For Education. Towards critical educational inquiry*, el filósofo de la educación Wilfred Carr planteaba algunos retos de la postmodernidad para la teoría y la investigación educativas. Carr sostenía que la postmodernidad, al poderse plantear como una etapa cuya sensibilidad empuja a un cuestionamiento del proyecto mismo de modernidad, acarrea inevitablemente la necesidad de un replanteamiento “crítico” de la educación, y ello a partir de estrategias muy diversas: desde posiciones que arrancaban del cuestionamiento de un concepto absolutista de razón (aquella que la entendía como independiente de las comunidades, de las historias y de las tradiciones), hasta las críticas que ponían en cuestión la existencia de una realidad o mundo objetivo *pre-dado* que el individuo pudiera describir con precisión antes de iniciar cualquier actividad mental. Muchos de los debates intelectuales anteriores a las décadas de los años setenta y ochenta del pasado siglo, en el seno de las ciencias humanas y de la educación, se pueden inscribir en este marco crítico, como por ejemplo el intento de reconstrucción de la idea aristotélica de la *práctica* como forma más adecuada de pensar la actividad educativa, o los intentos por pensar la investigación educativa como algo más propiamente *educativo* que científico, dentro de la filosofía postempiricista de la ciencia.³⁵ Es en este contexto en el que toma otro cariz la pregunta por la relevancia de la educación, la justificación de la teoría de la educación y la naturaleza de nuestros compromisos críticos en educación, como los denomina el autor citado.

¿Qué provocaciones, en definitiva, plantea la postmodernidad entendida como crítica de los valores y del proyecto de la modernidad? Según Carr, esos retos están obligando a tomarse en serio varias estrategias. Por un lado, se trataría de defender el valor de la razón y de la racionalidad, aquello por lo que la Ilustración apostó, precisamente porque seguimos viviendo en un mundo irracional, injusto y con profundas desigualdades sociales. En segundo término, se trataría de pensar la razón humana como algo que está históricamente condicionado, que pensar reflexivamente es hacerlo desde el sentido de pertenencia de alguna comunidad o tradición de pensamiento ético o intelectual, porque no se piensa desde el vacío sino desde un espacio y un tiempo específicos. Siempre pensamos *en situación*, y la

educación, como actividad, es una *situación práctica* históricamente dada. En definitiva, Carr define una estrategia tal que al conceder que no hay nada exterior a la experiencia ni esencia de la naturaleza humana ni destino hacia el que inevitablemente se dirija la historia, “también concede que el único modo de justificarse consiste en apelar a su fe en la disposición de los profesionales corrientes de la educación a reconstruir su práctica de manera que exprese los valores e ideales educativos emancipadores.”³⁶

Buena parte de las reflexiones de Carr están basadas en sus lecturas de los textos del sociólogo polaco Sigmund Bauman, quien dice en una de sus obras:

La filosofía y la teoría educativas se enfrentan con la tarea, desconocida y desafiante, de teorizar un proceso formativo que no está guiado desde el comienzo por una forma seleccionada como objetivo y diseñada con anticipación; de modelar sin que el modelo al que hay que llegar al final se conozca ni vea con claridad; un proceso que, como mucho, puede esbozar sus resultados, nunca imponerlos, y que integra esa limitación en su propia estructura; en suma, un proceso abierto, más preocupado por seguir siendo abierto que por ningún producto concreto y que teme más a toda conclusión prematura que a la posibilidad de quedarse para siempre sin conclusión.³⁷

Estamos en una situación en la que el sentimiento cada vez más agudo de *crisis de identidad* que experimentan quienes reflexionan sobre los procesos educativos y de formación, se debe quizá menos a los fallos y negligencias de los pedagogos profesionales, o a los defectos de la teoría educativa, que a la desregulación y privatización de los procesos de formación del hombre, a la dispersión de las autoridades, la polifonía de los mensajes de valor y al carácter fragmentario que caracteriza al mundo en que vivimos. Si estamos dispuestos a llamar de algún modo a nuestra actual crisis de la educación, quizá una muy apropiada sea la que el propio Bauman formula: *crisis de las instituciones de formación y de la filosofía y teoría educativas heredadas*. Se trata de unas instituciones y unos planteamientos generados para una realidad que ya no es la nuestra, de unas instituciones que no parecen capaces de absorber los cambios si no están dispuestas, al mismo tiempo, a revisar los campos conceptuales que utilizan. Hay un

³⁵ Una exposición general de estos debates se puede encontrar en Bernstein, R.J. (1983) *Beyond objectivism and relativism. Science, Hermeneutics, and praxis*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 8-50.

³⁶ Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación*, Madrid, Morata, p. 164.

³⁷ Bauman, Z. (2001) “La educación: bajo, por y a pesar de la postmodernidad”, en *La sociedad individualizada*, Madrid, Tecnos, p. 159.

desplazamiento -epistemológico a la vez que existencial- entre las realidades a las que nos enfrentamos y las categorías conceptuales en las que hemos sido educados.

En nuestra situación actual, esta tesis de Bauman afecta de lleno al papel que la Universidad, como centro de formación superior, debe poder asumir en nuestro tiempo. Existen quienes adoptan la estrategia de abandonar definitivamente su misión tradicional, la de generar y transmitir un saber duradero, tratando de convertirla en una *empresa*, de modo que la formación universitaria será juzgada por los criterios que el mercado, siempre cambiante, impone. Pero existen también quienes pueden decidir quemar los puentes y retirarse de una “situación sin salidas en el mercado” refugiándose en una fortaleza construida con un lenguaje esotérico y una teoría oscura e impermeable, o como dice el propio Bauman, “escondese detrás de las seguras paredes de un minimercado sin competencia”. Y sin embargo, hay que reconocer que es esa pluralidad de significados, que lamentamos y lloramos tan a menudo, y esa realidad cambiante la vía para salir de una situación en crisis: “En un mundo en el que nadie puede prever [...] la clase de pericia que quizá se necesite mañana, los debates que quizá necesiten interpretación, el reconocimiento de muchos y variados caminos hacia el saber superior y de muchos y variados cánones de éste es la condición *sine qua non* de un sistema universitario capaz de estar a la altura del reto postmoderno.”³⁸

Lo que necesitamos es aprender a vivir, actuar y pensar bajo la incertidumbre que tanto tememos. En este sentido, en la medida en que ya no parece posible el proyecto de coordinación entre el esfuerzo por racionalizar el mundo y el de preparar seres racionales adecuados para habitarlo; y en la medida que - tras los horrores científicamente asistidos del siglo XX, que han puesto en jaque la creencia de que la ciencia podía humanizarnos- se ha desvanecido la esperanza de un dominio racional del hábitat social, la única alternativa quizá sea hacer que la educación consista en una verdadera preparación para la vida, es decir, el cultivo de la capacidad para vivir cotidianamente en paz con la ambigüedad, la incertidumbre, la diversidad de puntos de vista, los desacuerdos y con la inexistencia de autoridades infalibles y fiables. Pero si esto es así, entonces el reto pedagógico de la postmodernidad situaría nuestros pensamientos sobre la educación en otro lado, tal vez en las posibilidades y en los límites que todavía tenemos, mediante la educación y la formación, de hacer una verdadera *experiencia* con un mundo cambiante e incierto y donde los jóvenes se ven afectados ante un futuro incierto en el que sólo son capaces de percibir con nitidez la precariedad de un futuro inestable y discontinuo. ¿Tiene sentido orientar todos nuestros esfuerzos educativos a unas metas -consolidarse en un trabajo duradero, insertarse socialmente

como adultos a través de un mercado laboral cada vez más agresivo, etc- que sabemos no se cumplirán? ¿Podemos, en definitiva, permitirnos seguir trasladando a través de la educación y los procesos formativos una imagen del mundo donde, como decía Max Weber, lo esencial es entender que los hechos *son* pero que nada *significan* (en el plano del *sentido*)? Estas preguntas inciden de lleno en las formas en que pensamos hoy la práctica de la educación y parece que provocan formas nuevas, quizá incluso en parte alternativas, de entenderla. Pues ¿cómo es posible que sigamos pensando la práctica de la educación como una actividad basada en la transmisión de habilidades y destrezas técnicas cuando el futuro es tan incierto y existe tanta incertidumbre con respecto a la pericia que la sociedad exigirá a jóvenes hoy profundamente desencantados y desconcertados, casi podríamos decir que apáticos? Pero retomemos por un momento el carácter estrictamente epistemológico del reto postmoderno para la teoría de la educación.

Podría decirse que, a pesar de las tentativas por ver en este discurso de la postmodernidad la continuación de un enfoque *crítico* e incluso *tecnológico*, lo cierto es que el mismo supone una *ruptura* que sitúa la discusión sobre las posibilidades del conocimiento pedagógico en un plano radicalmente diferente. La apuesta a favor de una “racionalidad” (*práctica*) para la actividad educativa, por su elevado grado de incertidumbre, singularidad y contingencia, vino a rebajar las pretensiones de la “Gran Teoría” en la expresión “teoría de la educación”. La cuestión que se plantea, dado su propio carácter, es si las condiciones que debe cumplir la “teoría”, en el sentido moderno y científico del término se cumplen para una *teoría de la educación*. ¿Podríamos aceptar, también para nuestro campo, el hecho de que los principios de indeterminación y complementariedad, tal y como se hallan formulados por ejemplo en la física de partículas, se encuentran en el corazón mismo de todos los procedimientos y actos interpretativos, en las artes en general y en la educación en particular? Cada gesto, cada acto, cada puesta en práctica de una intención educativa, constituyen una *singularidad* que parece escaparse a la voluntad teórica de verificabilidad y refutabilidad empírica. Si esto es así, la apuesta por una racionalidad práctica parecería que nos lleva a una forma otra de poner en marcha el proceso de *desciframiento* de la realidad educativa.³⁹

³⁸ Bauman, Z. (2001) “La educación: bajo, por y a pesar de la postmodernidad”, en *La sociedad individualizada*, ob. cit., p. 158.

³⁹ Aunque los debates probablemente más intensos sobre la relevancia de la racionalidad práctica para la teoría de la educación tuvieron lugar en la década de los 70 y ochenta, todavía es posible encontrar importantes coletazos del mismo asunto en números especiales de revistas científicas de nuestra área. A modo de ejemplo, puede consultarse el número

Esta última tesis hay que entroncarla con planteamientos llevados a cabo en la línea anglosajona, como los de Paul Hirst que, en el contexto de una conocida discusión con el filósofo de corte neopositivista O'Connor⁴⁰, había señalado que la teoría de la educación no puede implicar una estructura conceptual ni fija ni única. En su opinión, la teoría de la educación no constituye una disciplina autónoma sino que extrae los principios de justificación para la práctica educativa de una variedad muy amplia de *formas de conocimiento*. Más allá de tal diversidad cognoscitiva, la teoría educativa no exige mayor síntesis teórica. Posteriormente a este debate, Hirst matizaría en buena parte sus posiciones hasta el punto de señalar en el año 1983 que “a la teoría de la educación la veo todavía preocupada por la determinación racional de los principios de justificación de la práctica educativa. Pero la adecuada formulación y defensa de tales principios, no la veo ya limitada en su apelación a las disciplinas, sino a un complejo proceso pragmático que emplea su propio y apropiado discurso práctico.”⁴¹ Este discurso práctico se sitúa en la línea argumental de la *teoría crítica*, especialmente cercana a los planteamientos de Habermas, para quien las cuestiones “práctico-morales” pueden ser decididas racionalmente: “La finalidad del discurso práctico -dice McCarthy- es llegar a un acuerdo racionalmente motivado sobre las pretensiones problemáticas de rectitud, a un acuerdo que no sea producto de coacciones externas o internas ejercidas sobre la discusión sino solamente del peso de la evidencia y de la argumentación.”⁴²

Dentro de una línea de pensamiento en cierto modo similar, aunque dentro de otro contexto de pensamiento, Stenhouse había señalado ya que:

La investigación es educativa solamente en el grado que puede relacionarse con la práctica de la educación. Queda abierta la cuestión de si esta relación ha de establecerse mediante una teoría de la pedagogía en algún nivel de generalización o por una ampliación de la experiencia que informa la práctica o proporcionando el marco para la investigación en la acción como un instrumento para explorar las características de determinadas situaciones o por todas éstas. Pero me parecen claros dos puntos: primero, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador, y segundo, los investigadores deben justificarse ante los docentes, y no los docentes ante los investigadores.⁴³

dedicado al tema de la “Practical Reasoning”, en la revista australiana *Educational Philosophy and Theory*, vol. 31, nº 3, 1999.

⁴⁰ Ver, Tibble, J. W. (Comp.) (1966) *The Study of Education* (Londres, RKP).

⁴¹ Hirst, P. (1983) Educational Theory, en Hirst, P. (Ed.) *Educational Theory and its Foundations Disciplines*, Londres, RKP, p. 26.. Véase el comentario que sobre este ensayo hace Elliott, J. (1990) Teoría educativa, filosofía práctica e investigación-acción, en *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, pp.105-124.

⁴² McCarthy, TH (1987) *La teoría crítica de J. Habermas*, Madrid, Tecnos, p. 361.

⁴³ Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, p.42.

El planteamiento de este autor fue recogido en distintos frentes. Por un lado, por los defensores de la necesidad de afianzar una mayor autonomía profesional de los educadores contra la injustificada pretensión de control central del currículo, problema que constituye una de las tareas más cercanas a su competencia. Y, por otra parte, por quienes, al acentuar el carácter práctico de la educación, consideraban que la investigación pedagógica sólo sería educativa en la medida en que se refiriese a problemas específicamente prácticos. Esta última idea está sustentada teóricamente en el influyente libro de D. P. Gauthier *Practical Reasoning*, para quien un problema práctico es una cuestión relativa a una toma de decisión, a algo que se resuelve decidiendo y actuando, y no meramente con la producción de nuevos conocimientos.⁴⁴ Es precisamente este punto el que, dentro del contexto de este debate, pudo a veces volver problemática y confusa la afirmación de la educación como problema práctico, en un momento en el que la formación de los profesionales de la educación parecía solicitar instituciones de formación universitarias con rigurosos y científicos planes de estudio.

Esta polémica acabó derivando, en muchos casos, en discusiones tan interminables como estériles, pues sólo negando que la realidad puede leerse de distintas maneras podría mantenerse como mutuamente excluyentes las distintas alternativas del conocimiento de la educación. Como escribió algún filósofo, para la resolución de los problemas prácticos en el fondo es posible recabar un mutuo apoyo entre la verdad, el interés y la utilidad; es posible, en definitiva, seguir el consejo que R. Bernstein ofrece para el ámbito del pensamiento sociopolítico, a saber, que sus indagaciones sean simultáneamente empíricas, interpretativas y críticas.⁴⁵ Sea como sea, se fue afianzando la necesidad de cultivar en los profesionales de la educación modalidades prácticas de reflexión, y si bien, como dice Erdas, es cierto que la discordancia entre teoría y práctica se puede explicar también imputándosela al escaso relieve que en toda teorización se le confiere a los problemas concretos de los docentes, “esta explicación, por sí misma, no puede autorizar a plantear como única base de partida los problemas de la realidad (tal y como la vive el docente) ni a convertir al docente en un investigador.”⁴⁶

⁴⁴ Cf. Gauthier, D. P. (1963) *Practical reasoning*, Londres, Oxford University Press.

⁴⁵ Bernstein, R. J. (1985) *The restructuring of social and political theory*, Londres, Methuen, p. 235. Véase, Feinberg, W. (1983) *Understanding education. Toward a reconstruction of educational inquiry*, Cambridge, Press Syndicate of the University of Cambridge.

⁴⁶ Erdas, E (1987) Enseñanza, investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, nº284, septiembre-diciembre, p.169.

Quienes defendían que el pensamiento educativo se haría verdaderamente científico en la medida en que sus teorizaciones generasen un sistema hipotético-deductivo de proposiciones capaces de describir, explicar y controlar regularidades entre acontecimientos, solían concluir que la racionalidad de la práctica educativa depende de procedimientos y principios previamente justificados por el conocimiento del ámbito donde se opera. Ello es así en la medida en que sabemos que cualquier actividad humana, una vez que se alcanza un grado suficiente de destreza en ella, tiende a generar sus propios conceptos y términos. Este hecho justifica que a ella sólo se dediquen quienes hayan sido convenientemente instruidos para su desempeño. Por eso decía Belth:

cuanto mayor es el papel que desempeña la teoría en un área determinada, tanto más compleja es ésta y más puede uno aprender acerca de ella. A medida que la teoría tiende a disminuir en importancia, el área se vuelve menos complicada y menos se necesita saber para ser competente en tal campo. La teoría no es indispensable cuando la cosa puede ser totalmente comprendida con sólo mirarla, no hace falta ninguna explicación que apele a lo que no puede ser visto. Si la educación y especialmente la enseñanza han de ser más que un oficio, el papel que desempeña la teoría tendrá que determinarse y estudiarse con toda intensidad. De no ocurrir así, nos veremos comprometidos en la creencia de que sólo se necesita mirar la enseñanza para conocerla en su totalidad. Lo cual, evidentemente, no es verdad.⁴⁷

El problema estriba en saber cómo situar la teoría en un ámbito tan movedizo como es la educación. Es aquí donde encontramos una de las ambigüedades teóricas más importantes de la investigación educativa. Pues en educación ha de contarse con explicaciones de la acción, explicación que sin embargo por sí sola no basta si además no buscamos la justificación de lo ya racionalmente explicado por la teoría.⁴⁸ En este sentido, el interrogante por el *cómo* -pregunta que es esencialmente normativa, y por eso fundamental para la pedagogía- sin embargo reclama la previa respuesta a la pregunta por el *qué* -cuya índole es básicamente teórica- de modo que, tal vez contrariamente a la tesis de Gilbert Ryle sobre la “autonomía de la práctica”⁴⁹, puede sostenerse que el avance en la normatividad de la acción pedagógica depende también de su esclarecimiento teórico previo. Pero la pregunta es: ¿de qué “teoría” estamos hablando?

⁴⁷ Belth, M. (1971) *La educación como disciplina científica*, Buenos Aires, El Ateneo, pp. 20-21.

⁴⁸ Ver, Vázquez, G. (1987) El modelo de la investigación-acción en el currículum, en Sarramona, J. (Ed.) *Currículum y educación*, Barcelona, Ceac, p. 75.

⁴⁹ Ver, Ryle, G. (1967) *El concepto de lo mental*, Buenos Aires, Paidós.

La investigación en educación se diferencia de otras modalidades por el modo en que se adjetiva como “educativa”⁵⁰, cuyo análisis no es independiente del estudio de las relaciones entre la teoría (de la educación) y la práctica (educativa), problema para el cual es preferible admitir simultaneidad y alternancia. El problema que aquí se plantea no es tanto que teoría y práctica tengan que presentarse de forma excluyente, como el hecho de que una reticente búsqueda de ese *qué* muy a menudo ha llegado a paralizar el mismo progreso y avance de la investigación educativa, parálisis que es tanto más grave cuanto mayores han sido las estériles generalidades producidas como consecuencia de una errónea búsqueda de la abstracción pedagógica. No obstante, algunos autores cifran en la naturaleza atórica de la gran parte de las investigaciones educativas parte de las causas de su esterilidad para la práctica.

La inestabilidad del objeto de conocimiento educación influye en la caracterización de la propia investigación educativa, porque investigar en o sobre educación es llevar a cabo una práctica interesada en el esclarecimiento, global o parcial, de un tipo más o menos específico de problemas referidos a una actuación humana bien característica. Como tal práctica, la actividad de la investigación posee un índice propio de complejidad metodológica. Pero, ¿realmente caracterizamos adecuadamente la investigación educativa cuando la definimos atendiendo sólo a los principios y procedimientos científicos dominantes en la tradición desde la cual se investiga?; ¿De qué hablamos, en definitiva, cuando nos referimos a la “investigación educativa”? Para responder a estas preguntas algunos autores encuentran imprescindible volver a repensar la noción de *práctica educativa*, cuyo valor en tanto que *educativa* proviene de la aplicación de lo que R. S. Peters denominó “principios de procedimiento.”⁵¹

Si retrotraemos esta noción al contexto filosófico e histórico del que surge nuestra idea de una “práctica” -el momento aristotélico, por así llamarlo- hay que pensarla como la “acción informada que emana de ciertas convicciones concretas a la luz de determinadas circunstancias y cuestiones particulares.”⁵² Se trata de una forma de *praxis* que se realiza sobre la base de una estructura ética general. Según Peters, la mayoría de las discusiones sobre las finalidades educativas, en tanto que tales, han de referirse a ellas como *principios de procedimiento* y no como objetivos educativos preestablecidos a conseguir con medios técnicos determinados.⁵³ En su conferencia de toma de posesión

⁵⁰ Ver, Carr, W. (1980) The gap between theory and practice. *Journal of Further and Higher Education*, 4:1, pp. 60-60; (1983) Can educational research be scientific?. *Journal of Philosophy of Education*, 17:1, pp. 35-43; (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes.

⁵¹ Peters, R. S. (1980) Must an educator have an aim?, en *Authority, responsibility and education*, Londres, Allen and Unwin, pp. 122-131.

⁵² Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, M. Roca, pp. 96-97.

⁵³ Ver, Peters, R. S. (1980) Must an educator have an aim?, en *Authority, responsibility and education*, ob. cit., p. 127.

de la cátedra de filosofía de la educación -donde propuso la idea de la *educación como iniciación*- decía Peters que ésta es, en última instancia, un conjunto de criterios -los llamados “principios de procedimiento”- a los que deben conformarse toda una serie de procesos en su aspiración a convertirse en procesos formativos.⁵⁴ Desde este punto de vista, el éxito de la práctica educativa en tanto que actividad informada teóricamente por los productos de la investigación educativa depende del grado de incidencia del saber pedagógico elaborado en los procesos de racionalidad práctica de los educadores profesionales, mejorando su nivel de reflexión.

En resumen: a diferencia de los problemas teóricos, los problemas prácticos se resuelven tomando una decisión y eligiendo entre cursos alternativos de acción -muchas veces entre lo mejor y lo peor, y en cualquier caso contando con ciertas zonas de indeterminación- lo cual vuelve necesario que el educador exprese en sus acciones su propio pensamiento conformado en su relación con las situaciones prácticas. Según este planteamiento, parece legítimo preguntarse hasta qué punto la actividad investigadora en el campo educativo se define mejor acentuando los valores propios de su dimensión *educativa* que limitándonos a la descripción de las reglas y procedimientos técnicos habitualmente empleados por quienes, como especialistas de la comunidad pedagógica, se dedican a ella. O dicho de otro modo, la supuesta “irrelevancia” para la práctica que tiene buena parte de la investigación (teórica) en educación se deriva en parte de la propia peculiaridad de lo que es la práctica educativa. De acuerdo con estas ideas, los defensores del carácter indiscutiblemente educativo de la investigación pedagógica, perfilan su posición afirmando que:

1. Debido a la naturaleza práctica de la actividad educativa, su dirección no puede provenir simplemente por la resolución teórica de sus problemas, tal y como se presentan y resuelven en las disciplinas que estudian la educación. La resolución de los problemas educativos desde la teoría implica el desarrollo de la teoría *en* la educación: la implicación de los educadores en labores de reflexión teórica y la formación de esquemas prácticos de intervención pedagógica.

2. Cuando hablamos de la teoría de la educación, debe subrayarse siempre el componente *educativo* de este modo de teorización. Su rango educativo provendrá cuando sea capaz de sugerir formas adecuadas de comprensión de la acción educativa en los educadores. Como tal, la teoría educativa ha de hacer valer su naturaleza de *teoría-práctica*, ya que en todo momento ha de conservar y respetar el contexto práctico en el que los problemas educativos surgen.

⁵⁴ Ver, Peters, R. S. (1973) Los objetivos de la educación: investigación conceptual, en *Filosofía de la Educación*, México. FCE, p. 93.

Si tenemos en cuenta estas dos ideas, parece natural afirmar que la estructura lógica del conocimiento teórico en educación resulte dotada de una intrínseca complejidad. De una parte, ha de ser un conocimiento referido a principios generales y libres de contexto pero, por otro, ha de referirse a acciones previa y simultáneamente teorizadas por los educadores. La pregunta, entonces, es inevitable, pues de lo que se trata es de saber el modo de configurar una teoría educativa que a la vez sea universal y particular. Por tanto, “la investigación en tanto que, o referida a, la acción (educativa) se centra en el examen de aquellos fenómenos educacionales que obedecen a reglas o principios razonables, o racionales, y no simplemente en el estudio de hechos o acontecimientos que, por regulares, son susceptibles de explicación científica.”⁵⁵ La cuestión es ambivalente: “Debemos contar con explicaciones de la acción, pero la mera explicación no basta sino buscamos la justificación de lo ya racionalmente explicado.”⁵⁶

En esto consiste la complejidad teórica de la educación, cuya resolución remite inequívocamente a la racionalidad del discurso práctico. En opinión de Langford, muchas de las cosas que hace la gente, aunque no todas, “forman parte de un plan más o menos complejo o patrón de actividad en que interviene cada persona. Los actos y las observaciones individuales, elegidos por su intención o por su objetivo inmediato, forman parte de alguna actividad más general y extensa en el tiempo.”⁵⁷ Las acciones que forman parte del propósito más genérico al que a su vez aquella actividad más general obedece, han de juzgarse en virtud de lo que aporten a dicho propósito. Es obvio que las prácticas de investigación educativa deben ser juzgadas, sobre todo -o al menos muy principalmente- a la luz del propósito general que anima a la educación, concebida como problema humano práctico; pero una “práctica”, como observaba MacIntyre

no es un mero conjunto de habilidades técnicas, aunque estén encaminadas a un propósito unificado e incluso si el ejercicio de estas habilidades pueda en ocasiones valorarse o disfrutarse por sí mismo. Lo que distingue a una práctica, en parte, es la manera en que los conceptos de los bienes y fines relevantes a los que sirve la habilidad técnica (y toda práctica exige el ejercicio de habilidades técnicas) se transforman y enriquecen por esa ampliación de las facultades humanas y en consideración a esos bienes internos que parcialmente definen cada práctica concreta o tipo de práctica.⁵⁸

⁵⁵ Vázquez, G. (1987) El principio curricular de la relación entre la teoría y la práctica, *ob. cit.*, p. 75.

⁵⁶ Vázquez, G. (1987) El principio curricular de la relación entre la teoría y la práctica, *ob. cit.*, p. 75.

⁵⁷ Langford, G. (1973) The concept of education, en Langford, G. y O'connor, D. J. (Eds.) *New essays in the philosophy of education*, Londres, RKP.

⁵⁸ MacIntyre, A. (1987) *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, p. 240.

Paul Hirst decía que “si queremos desarrollar una práctica educativa racional, me parece que debemos comenzar con la consideración de la práctica tal y como es, de las reglas y principios que la subyacen y de los conocimientos, creencias y principios que emplean los agentes, tanto para caracterizar esa práctica como para decidir lo que debe hacerse.”⁵⁹ Hirst denomina a esta modalidad *teoría educativa operativa*, que no es más que una reformulación de su original planteamiento de la teoría educativa como teoría-práctica.⁶⁰ Tal reformulación tiene una gran importancia, sin embargo, pese a que en su trabajo de 1983 apenas sí profundiza lo suficiente en su nueva propuesta. Si partimos del supuesto de que la investigación educativa es una clase de práctica teórica en la que la “teoría” es tanto el producto o productos de las diferentes prácticas de investigación como el marco de pensamiento conceptual que da forma estructural a dicha práctica y la guía, habremos de reconocer el diferente lugar -pero complementario- que la teoría ocupa aquí y en la actividad educativa propiamente dicha. Pues a diferencia de lo que ocurre en la actividad teórica, en la educación la relación del pensamiento con la acción es en cierto modo dialéctica, en el sentido de que aquí la teoría es la indispensable dimensión de una práctica obligada a conformarse de acuerdo a una estructura ética general que la da sentido como actividad formativa. De acuerdo con todo lo dicho, cabe concluir proponiendo a discusión los siguientes puntos:

1. La mera resolución de los problemas educativos, tal y como se presentan en las diferentes disciplinas académicas dedicadas al estudio científico de la educación, no basta para la resolución de los problemas educativos, tal y como éstos se manifiestan en una tarea que por naturaleza es de índole práctica. Subrayar la naturaleza práctica de la educación conlleva afirmar su carácter deliberativo.

2. Toda investigación educativa busca tener éxito. Ello supone que sus productos sean aplicables a la práctica de la educación, mejorándola en algún sentido. Ahora bien, tal éxito depende de la capacidad de aquella para incidir en la mentalidad de los educadores, ayudándoles a mejorar su capacidad de reflexión y razonamiento práctico, que es el que directamente guiará sus acciones. En este sentido, una característica central de la investigación *educativa* es que la manera de conducirse incide en el proceso de formación de quienes la llevan a cabo. Es educativa no sólo porque analice, estudie o explore conexiones o interacciones entre sucesos, acontecimientos o fenómenos denominados como tales -tipificados de “educativos”-, sino porque literalmente “educa” - o debe tender a hacerlo- a quienes la realizan y a quienes, como educadores (docentes y otros agentes), se ven afectados por sus resultados.

⁵⁹ Hirst, P. (1983) Educational theory, en *Educational Theory and its Foundations Disciplines*, Londres, RKP, p. 16..

3. Por todo ello, es la práctica la que determinará el valor de las teorías educativas, y no éstas quienes determinen el valor -sólo desde la abstracción teórica- de la práctica educativa. Así, el carácter educativo de la teoría en nuestro campo, como el de la investigación, dependerá de la medida en que pueda ser corregida a la luz de sus consecuencias prácticas. Como decía Dewey:

No hay regla rígida con la que se pueda decidir si un significado sugerido es el correcto, el que conviene adoptar. La única guía es el propio buen (o mal) juicio del individuo. No hay ninguna idea, principio o etiqueta que diga automáticamente: "usadme en esta situación", igual que los pasteles mágicos de *Alicia en el país de las maravillas* llevaban la inscripción 'comedme'. El pensador tiene que decidir, que elegir; y siempre existe un riesgo, de modo que el pensador prudente selecciona con gran cautela, esto es, dependiendo de la confirmación o de la negación de acuerdo con los acontecimientos posteriores.⁶¹

Como forma de acción, la actividad educativa es más que un suceso. Y a diferencia del comportamiento, una correcta explicación de esta acción exige la *interpretación* del sujeto que la realiza:

La acción humana no puede identificarse, describirse o entenderse apropiadamente si no se toman en cuenta las descripciones intencionadas, los significados que tienen tales acciones para los agentes involucrados, las formas en que tales agentes interpretan sus propias acciones y las de los demás. Estas descripciones intencionadas, significados e interpretaciones, no son simplemente estados subjetivos de la mente que puedan correlacionarse con el comportamiento externo; son parte constitutiva de las actividades y prácticas de nuestras vidas sociales y políticas.⁶²

Algunos autores van más allá en su defensa de la imposibilidad de un conocimiento científico de la acción humana al afirmar, como es el caso de Louch, que "la observación, la descripción y la explicación de la acción humana sólo es posible mediante categorías morales"⁶³, es decir, mediante la evaluación y el enjuiciamiento. La acción humana, en último término, es un concepto moral, una noción que requiere explicaciones *ad hoc*.

⁶⁰ Cf. Hirst, P. (1966) Educational Theory, en Tibble, J.W. (Ed.) *The study of education*, Londres, RKP, pp. 29-58.

⁶¹ Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós-MEC, p. 115.

⁶² Bernstein, R. J. (1985) *The restructuring of social and political theory*, ob. Cit., pp. 229-230.

⁶³ Louch, A. R. (1969) *Explanation and human action*, Berkeley, University of California press, p. Vii.

La influencia de este enfoque interpretativo del estudio de la acción humana ha sido importante para la educación.⁶⁴ En términos generales, una de sus aportaciones fundamentales ha consistido en haber contribuido a una ampliación de sentido de las nociones de observación, descripción y explicación, las cuales, dentro de esta corriente de pensamiento, no parecen tener una restringida significación. Ahora bien, la constatación de la existencia de acciones humanas especialmente requeridas de explicación de acuerdo a “categorías morales” no conduce a descalificar, o decretar como inviable, el intento de explicación intersubjetiva de las mismas, por ejemplo de la actividad política o la práctica educativa. Generalizar nuestro argumento en favor de esta tesis supondría caer víctimas de nuestra propia crítica acerca de la equivocada pretensión de “generalización” de las explicaciones científicas de tales ordenes. En todo caso, parece prudente la matización que realiza A. MacIntyre:

Si toda nuestra experiencia tuviera que caracterizarse en términos de este desnudo tipo de descripción sensorial, aunque sea un tipo de descripción que conviene restaurar de vez en cuando por muchas razones particulares, nos enfrentaríamos no sólo a un mundo sin interpretar, sino ininterpretable, a un mundo no simplemente inabarcado por la teoría, sino a un mundo que nunca podría ser abarcado por ella.⁶⁵

Como apunta Bernstein, “los seres humanos son capaces de traer a la conciencia las interpretaciones, las evaluaciones y los criterios que aceptan tácitamente y que pueden someterlos a la crítica racional.”⁶⁶ De lo que se trata, en suma, es de explorar el lugar que la experiencia tiene o no tiene en la construcción de teorías educativas. Porque sospechamos que lo que el conocimiento pedagógico hace es generar en su discurso una práctica distinta a la experiencia original -la educación- que pretende pensar.

1. 2. El lugar de la *experiencia* en pedagogía

La apuesta por la racionalidad práctica en el pensamiento educativo tomó su mayor impulso en un momento en el que los planteamientos dominantes en teoría de la educación parecían equivocados, para muchos teóricos, al considerarlos excesivamente reduccionistas. Lo que se llamó “práctica reflexiva”,

⁶⁴ Ver por ejemplo el interesante libro: Gallager, S. (1992) *Hermeneutics and Education*, Nueva York, State University of New York Press.

⁶⁵ MacIntyre, A. (1987) *Tras la virtud*, ob. cit., p. 107.

⁶⁶ Bernstein, R. J. (1985) *The restructuring of social and political theory*, ob. cit., pp. 229-230.

noción acuñada en disciplinas distintas de la educación, vino a liderar esta defensa de la racionalidad educativa como racionalidad práctica, cuyo núcleo conceptual central, en la tradición aristotélica, es la *phrónesis* (buen juicio en la acción). Como en otras disciplinas de la misma naturaleza, los educadores no pueden aspirar a comportarse como “pensadores puros”, sino que tienen que conducirse como “profesionales reflexivos”:

El futuro no pertenece tanto a los pensadores puros que se contentan -como mucho- con consignas optimistas o pesimistas; es más bien una provincia para profesionales reflexivos que están dispuestos a actuar siguiendo sus ideales. Los corazones calientes, guiados por las cabezas frías, buscan una vía intermedia entre los extremos de la teoría abstracta y el impulso personal. Los ideales de los pensadores prácticos son más realistas que las ensoñaciones optimistas de los calculadores ingenuos, que ignoran las complejidades de la vida real, o que las pesadillas pesimistas de sus detractores, que consideran esas complejidades una mera fuente de desesperación.⁶⁷

Dentro de esta apuesta por la razón práctica se trataba de aprender a nombrar y pensar lo que se hace cuando se actúa en educación más allá de las garras de la racionalidad meramente técnico-instrumental o de posiciones científicistas. El enfoque reflexivo de la educación necesitaba poner el acento en la necesidad de superar la formación de educadores como sujetos técnicos que consumen y aplican las tecnologías pedagógicas diseñadas por otros. Se trataba de formar pensadores reflexivos, aunque, como hemos visto, este componente reflexivo estaba muchas veces puesto al servicio de una cierta idea de la eficacia pedagógica, tanto en sentido racional como tecnológico, aunque fuese tratada como una tecnología cognitiva (y hay que recordar que pensamiento y cognición no son lo mismo.)

Hay pues, como dice Larrosa, al menos tres modos de pensar la educación. Por una parte, a partir de la relación entre la ciencia y la técnica, entenderla como aplicación de un saber científico elaborado, donde el educador es un aplicador de las tecnologías educativas y estrategias pedagógicas. En segundo lugar, a partir de la relación entre la teoría y la práctica, presentarla como actividad reflexiva, en sus múltiples variantes. Si en la primera modalidad de lo que se trata es de reforzar la racionalidad de la actividad educativa de manera precisa y rigurosa, al margen de posicionamientos ideológicos, en este segundo caso se trata de apostar por una configuración de la práctica de la educación que es consciente de la dimensión ética, política y crítica que todo compromiso educativo contiene. Pero hay un tercer modo de pensar lo pedagógico, una posibilidad que permite replantar la “práctica reflexiva” desde otro

⁶⁷ Toulmin, S. (2003) *Regreso a la razón*, ob. cit., p. 309.

ángulo más interesante. Aquí la palabra clave es la *experiencia*.⁶⁸ Según esto, el educador es alguien a quien también le pasan cosas con lo que hace mientras está comprometido en una actividad que sabe no podrá planificar enteramente en todos sus aspectos.⁶⁹

Este último modo de pensar la educación puede chocar frontalmente con el modo en que la educación, como práctica, y la teoría de la educación, como saber de esa práctica, es entendida en nuestra moderna sociedad de la información, cuyo auge parece haber justificado una antigua expresión de Karl Marx, y que Marsall Berman recuperó como título de su libro *Todo lo sólido se desvanece en el aire*.⁷⁰ La tesis de Berman en esta obra es que, en contra de lo que se piensa, la revolución modernista no ha concluido. A partir de las revoluciones que ya conocemos en el ámbito del arte, la literatura, la política y de la misma vida cotidiana, ese espíritu modernista ha venido desarrollando sus propias tradiciones, todavía vigentes, las cuales sacrifican el pasado y el mismo presente bajo pretexto de abrir horizontes de futuro. Para Berman, ser modernos es vivir de lleno en un espíritu de interna contradicción: es estar dominados por inmensas organizaciones y al mismo tiempo no vacilar en enfrentarnos a tales fuerzas. Significa ser, al mismo tiempo, revolucionario y conservador. Es vivir en un entorno que promete aventuras, pero que amenaza con destruir lo ganado en un instante. Es formar parte de un mundo en el que, como dijo Marx, “todo lo sólido se desvanece en el aire”. La cita completa pertenece *El manifiesto comunista* y dice así:

Las relaciones inmovibles y mohosas del pasado, con todo su séquito de ideas y creencias viejas y venerables se derrumban y las nuevas envejecen antes de echar raíces. Todo lo sólido se desvanece en el aire, lo santo es profanado, y, al fin, el hombre se ve constreñido, por la fuerza de las cosas, a contemplar con mirada fría su vida y sus relaciones con los demás.⁷¹

Marx pensaba que la sociedad moderna capitalista hacía tambalear todo lo que se había logrado y parecía más sólido y estable. Pero la frase de Marx se puede emplear también como una metáfora de lo que, en esta última fase del espíritu moderno parece también hacer tambalear. “Todo lo sólido se desvanece en el aire” podría emplearse como imagen que hace balance de las pérdidas que la cultura

⁶⁸ Cf. Larrosa, J. (2003) “Experiencia y pasión (Notas para una patética de la formación)”, en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Nueva edición revisada y aumentada, México, F.C.E., pp. 85-99

⁶⁹ Una tentativa reciente de revisar os conceptos de reflexión y reflexividad para la teoría de la práctica educativa puede encontrarse en: Gur-Ze’Ev, Masschelein, J. y Blake, N. (2001) “Reflectivity, Reflection and Counter-Education”. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 20, pp. 93-106.

⁷⁰ Berman, M. (1991) *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid, Siglo XXI.

electrónica opera en el aprendizaje y en la formación. Que lo sólido se desvanezca en el aire, entonces, quizá indique dónde se sitúan ahora formas de comunicación y transmisión que en otro tiempo parecían esenciales para la promoción de una vida en ciudades abarcables y en relaciones cara a cara. Relaciones que han perdido su textura corporal, desvanecidas en la “sociedad-red”. En este entorno el individuo tiene muchas posibilidades de construirse una identidad sin la referencia a un cierto paradigma definido por la *profundidad*. Nuestra “sociedad de la información”, hasta donde puede ser calificada como “sociedad”, influye de diferente forma en la construcción de la identidad, en la actividad del pensamiento y en el sentido de las vinculaciones políticas. Junto a las ventajas que la sociedad de la información proporciona -no hay más que pensar en las ventajas y posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen a millones de personas discapacitadas, que de otro modo estarían en un aislamiento social mayor aún del que todavía padecen-, es necesario prestar atención a las pérdidas que entraña: la degradación de la experiencia del lenguaje, la homogeneización de las perspectivas históricas, la pérdida de la subjetividad y del tiempo del yo, entre otras:

Lanzados a un consumo de información cada vez más desenfrenado, estaríamos condenados a su eliminación igualmente acelerada; separados de nuestras tradiciones y embrutecidos por las exigencias de una sociedad del ocio, desprovistos tanto de curiosidad espiritual como de familiaridad con las grandes obras del pasado, estaríamos condenados a la vanidad del instante y al crimen del olvido. Así, de modo menos brutal pero, a fin de cuentas, más eficaz, puesto que no suscita nuestra resistencia, convirtiéndonos por el contrario en agentes consentidores de esta marcha hacia el olvido, los Estados democráticos conducirían a su población hacia el mismo objetivo que los regímenes totalitarios, es decir, hacia el reinado de la barbarie.⁷²

La cultura de orden “informativo” y “electrónico” tiene el coste de una pérdida del yo profundo, en la medida en que obliga cada vez más a trabajar a la mente procesando información, en vez de formarse en contextos de intercambio de experiencias memorables. Esto supone una erosión de la *reflexión narrativa* y de la capacidad de acceder a los estados mentales intencionales propios y ajenos (deseos, creencias, intenciones). En una cultura en la que la relación con el espacio de lo literario -lo cual es algo más que un trato frecuente con los libros y el material impreso-, cede cada vez más terreno en beneficio del establecimiento de relaciones con espacios virtuales, donde la memoria y la imaginación

⁷¹ Marx, K. y Engels, F. (1981) *El manifiesto comunista*, Madrid, Ayuso, p. 27.

narrativas no quedan convocadas en el trabajo del pensamiento, y allí donde el significado más íntimo de la comunicación entre desiguales deviene una mera “interacción”, el sujeto pierde la oportunidad de experimentar una actividad mental reflexiva más rica.

Dentro de estos espacios virtuales e informatizados, nuestra propia relación de sentido con la educación y con lo pedagógico se ve alterado. Asistimos diariamente a nuestras escuelas e instituciones educativas y, en nuestro papel ya aprendido de profesores, mantenemos un discurso que, en realidad, no dice *nada* a nuestros alumnos. La educación ha dejado de ser un destino, una práctica salvadora o sanadora, ha dejado de tener una misión más o menos noble, más o menos perfectiva, y entonces la pregunta que nos formulamos es: ¿qué somos los profesores? ¿a qué nos dedicamos? Mandamos leer libros a nuestros alumnos, les mandamos hacer trabajos que, tanto nosotros como los propios alumnos, sabemos que no leeremos con la misma atención con que leemos los ensayos y novelas que forman nuestra biblioteca. Sabemos que esos trabajos, muchos de ellos, aunque no todos, no serán realizados por ellos; porque ahí están los portales de Internet, sus múltiples páginas ofreciéndose sin límites para descargar desde ellas los trabajos que se han pedido. Desde luego Internet permite leer y escribir, pero esas operaciones tienen una naturaleza muy distinta a la práctica de la lectura y la escritura constituida como una experiencia que es el resultado de una necesidad intrínseca nacida no se sabe cómo ni dónde, pero que está ahí. El espacio de lo virtual, que es un espacio donde las relaciones pedagógicas han dejado de ser presenciales, introduce un tipo de relación muy distinta a la que se opera en un aula donde profesores y alumnos, cara a cara, conversan, dialogan y discuten ideas propias o expurgadas de los libros que forman parte del material de la enseñanza y el aprendizaje. La operación de la lectura en un entorno pedagógico que requiere el manejo de un cuerpo teórico complejo, no es la misma si la disposición subjetiva es la de un espectador de videos o de usuario de videojuegos. Algunos autores señalan que en un entorno donde el saber, la evaluación y la autoridad han sido destituidas, la figura del profesor no dice nada a los alumnos, porque allí el saber y la cultura han dejado de constituir un capital simbólico y por tanto fuente de sentido y de formación de la subjetividad. Es ahí donde el reto consistiría aprovechar los recursos de la sociedad de la información para construir un vínculo real de pensamiento con los alumnos pero desde situaciones no instituidas ni representadas institucionalmente, porque “en la

⁷² Todorov, T. (2002) *Memoria del mal, tentación del bien*, Barcelona, Península., p. 145.

fluidez, la experiencia y el pensamiento son contingentes.”⁷³ Seguramente un elemento de resistencia pedagógica a este tipo de propuestas estriba en la *presencialidad*. Me refiero a la presencia física, a la ausencia de una relación, cara a cara, entre profesores y alumnos. En el entorno virtual, esa presencia no es física; hay interacción, pero no presencia de los sujetos de la relación; hay “comunicación”, pero no “conversación”. Tengo mis dudas acerca de si dentro de esos entornos el profesor como sujeto instituido de autoridad pedagógica no se construiría de otro modo, y en otro espacio. O dicho con otras palabras: si el mismo problema que intentamos resolver no lo trasladamos de un espacio presencial, donde el discurso de los profesores rebota en el aburrimiento y desinterés de los alumnos, a otro donde ese mismo aburrimiento y desinterés no es *ya visto* por el docente, sino sólo intuido.

Pero me interesa ahora plantear una cuestión de fondo aquí. El sujeto moderno es un heredero de la *ansiedad cartesiana*, alguien que no puede aceptar la ambigüedad, la falta de claridad y certeza, ni la diversidad de opiniones a menos que concluyan en un acuerdo racional.⁷⁴ Si la experiencia pasa por una relación de apertura al mundo, una relación tal que propicia que *nos* pasen cosas, la compulsión, tan característicamente nuestra, a estar siempre informados parece conducirnos a ver y conocer el mundo antes de experimentarlo, sufrirlo o padecerlo. Tras la información aparece, como exigencia natural, el deber de emitir un juicio, de opinar cerrando el discurso; pero no se trata de un juicio que acepta un ensanchamiento de los límites de lo racional (su ampliación hacia lo *razonable*), sino de un juicio que estrecha notablemente esos límites. Parece que ya no nos reconocemos en la tesis de Aristóteles, que pensaba que tanto la teoría como la práctica estaban abiertas al análisis racional según los distintos campos de estudio, y que cada tipo de argumentación en cada disciplina depende de la naturaleza de la disciplina de que se trate, lo que hace que cada argumentación varíe en grado de formalidad y de certeza. Por una parte, el imperio del periodismo -que es una institución central de la sociedad de la información- en la que todas las noticias, sean buenas o malas se dicen con el mismo tono, y para el que la noticia de ayer es ya pasado y, por otra, las teorías que apuestan por el desarrollo de un *aprendizaje significativo*, hacen de esta necesidad de opinar “en firme” -donde opinión y saber parecen coincidir- la dimensión *significativa* del mencionado aprendizaje, uno en el que, en su versión más débil y popularizada, lo nuevo a aprender debe ser modificado, de la forma que sea, para que se ajuste a la experiencia previa del aprendiz. Pero si la novedad de lo nuevo se distorsiona, entonces no habrá acontecimiento en el aprendizaje. Si la teoría de la educación es el intento de teorización de una “práctica”, entonces, ¿cómo

⁷³ Corea, C. (2005) *Pedagogía del aburrido*, Barcelona, Paidós, p. 90.

⁷⁴ Cf. Toulmin, S. (2001) *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*, ob. cit., p. 100; y Toulmin, S. (2003) *Regreso a la razón*, ob. cit.

entender la “experiencia” del educar o del educarse, del formar o del formarse, del enseñar o del aprender?

El problema, como dice Agamben, es que en la actualidad, “cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo.”⁷⁵ En parte, esta inhabilidad tiene su traducción en la incapacidad de muchos educadores profesionales para pensar y reflexionar desde la convulsión, la incertidumbre y la inseguridad que la misma práctica en la que intervienen genera. Nos enfrentamos a una suerte de dramatismo profesional. Por una parte aspiramos a gobernar la práctica desde las “tierras altas” y seguras de la teoría, la racionalidad y las elaboraciones científicas y conceptuales pero, por otro lado, los educadores están comprometidos en las “tierras más bajas” de una actividad contingente y extraordinariamente singular. Como otros profesionales, los educadores están enredados en conflictos de valores, metas, propósitos e intereses, y notan cada vez más que el saber especializado adquirido en su formación nos les ayuda a dar sentido a los procesos en los que intervienen. Se tienen que enfrentar a unas situaciones que tienen que ser leídas, descifradas e interpretadas, en suma “significadas”, y no saben *experimentarlo* porque siempre están pendientes del “cómo hacerlo”, en el sentido *técnico-pro-ductivo*. Llega un punto en el que la racionalidad educativa, la que piensa su actividad profesional como una resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica, resulta inservible. El estudiante de pedagogía sale de la facultad con su paquete de conocimientos y múltiples informaciones sobre técnicas, habilidades y destrezas (y en el futuro más aún, cuando la Universidad se convierta en una cosa verdaderamente “inexpresable”) Es necesario repensar esta racionalidad y esta práctica desde una *rememoración* de la educación que permita volver a captar la *experiencia* (la *praxis*) como núcleo del *hacer* educación.

Pero la memoria de lo pedagógico remite a la experiencia de un viaje y de un acompañamiento: el esclavo pedagogo que conduce al niño hasta la escuela. A partir de esta figura fundadora de la educación, podría pensarse que cualquier intento de pensar la educación no es más que la elaboración de un discurso -de un saber, de unas prácticas, del diseño de unas acciones o la construcción de unas reglas- cuyo objeto es esa experiencia primordial del acompañamiento y del viaje en un espacio y un tiempo dados. Sin embargo, no es la misma cosa esa experiencia, en su manifestación original y específica singularidad,

que su explicitación en un discurso que se pretende racional y en el contexto de una particular escritura pedagógica. Pues así como no hay filosofía sin escritura (y sin textos que argumenten) tampoco hay pedagogía sin escritura pedagógica (y sin argumentos sobre la educación). Bajo este punto de vista, una “teoría de la educación”, en su pretensión de *explicar* las reglas que fundan las prácticas y la experiencia misma de eso que llamamos educación, no es otra cosa que una suerte de práctica distinta de la experiencia de la educación misma, o lo que es lo mismo, se trata de la transformación de una experiencia original en otra práctica que pretende explicarla.

A la pedagogía le ocurre aquí lo mismo que lo que sucedió con el paso de la *oralidad* a la *escritura*. Una lengua no es la misma cuando se escribe que antes de hacerlo, como las palabras de Sócrates no son las mismas en su oralidad que en la escritura de los diálogos de Platón, porque la “escritura *cambia* aquello que refleja y siempre traiciona lo que delata.”⁷⁶ Cada vez que tratamos de volver explícitas las reglas de juego que implícitamente practican otros, cuando creemos que estamos “diciendo la verdad” sobre la práctica de los otros, lo que en realidad hacemos es transformarla, la mudamos en otra práctica, en un juego distinto con pretensiones, eso sí, de verdad. Wittgenstein decía que la filosofía, al registrar un juego precedente, lo transforma.⁷⁷ Y la pedagogía parece hacer lo mismo: escribir sobre educación es, en realidad, una operación de enmascaramiento y de mudanza. Al escribir sobre educación, elaborando saberes racionales, componemos una serie de reglas prácticas para volver explícito lo implícito, para volver visible lo oculto, para hacer hablar el silencio de lo real, que como tal sólo es lo que es. Y, al proceder de este modo, cambiamos una experiencia por otra práctica, la de

⁷⁵ Agamben, G. (2001) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, p. 7.

⁷⁶ Cf. Pardo, J. L. (2004) *La regla del juego*, ob. cit., p. 59.

⁷⁷ Ruego se preste atención al sentido de este, en apariencia, banal juego de palabras. Me refiero a la diferencia, establecida por Wittgenstein, entre “decir” y “mostrar”. En el *Tractatus*, dice Wittgenstein: “Lo inexpresable, ciertamente, existe. Se *muestra*, es lo místico” (6.522). Y en la proposición siguiente añade: “El método correcto de la filosofía sería propiamente éste: no decir nada más que lo que se puede decir, o sea, proposiciones de la ciencia natural -o sea, algo que nada tiene que ver con la filosofía-, y entonces, cuantas veces alguien quisiera decir algo metafísico, probarle que en sus proposiciones no había dado significado a ciertos signos. Este método le resultaría insatisfactorio -no tendría el sentimiento de que le enseñábamos filosofía-, pero sería el único estrictamente correcto.” (6.53). Para terminar diciendo: “De lo que no se puede hablar hay que callar.” (7) [Wittgenstein, L. (2000) *Tractatus lógico-filosoficus*, Madrid, Alianza, p. 183.] En nuestro caso, el orden del *decir* es el del “explicar”, el de componer un discurso racional que haga explícito lo implícito (lo que hace la pedagogía, como ciencia, con respecto a la educación, como experiencia primera, como práctica o como *praxis*) Y el orden del *mostrar* es el de esta misma *praxis*, el de la experiencia de los practicantes, por tanto, un cierto orden de lo “inexpresable”, o sea, *inefable* (lo que no se puede hacer ver como un discurso hace ver lo que explícita), lo que Wittgenstein llama lo “místico”.

componer un discurso que siempre será distinto del acontecimiento en que se funda. Pero, ¿podemos todavía pensar la educación desde esa *experiencia primordial*?

Para tratar de dar respuesta a esta pregunta hay que intentar recordar algo sumamente obvio: que el material dado en educación -su materia primordial, tanto en el orden de la construcción del conocimiento como en el de su puesta en acción- es una *experiencia por hacer*. Pero podemos aproximarnos al conocimiento de este “material dado” de la experiencia de dos formas. De modo analítico, el *conocimiento científico* trata de fijar en la experiencia lo que en ella hay de regular, estable y repetible, lo que nos capacita para repetir una secuencia futura y reproducir así un determinado tipo de efectos previsibles. Gadamer, en *Verdad y Método*, ya expuso este punto de vista:

La deficiencia de la teoría de la experiencia [...] consiste en que ha estado íntegramente orientada hacia la ciencia y en consecuencia ha desatendido la historicidad interna de la experiencia. El objetivo de la ciencia es objetivar la experiencia hasta que quede libre de cualquier momento histórico. En el experimento natural-científico esto se logra a través de su organización metodológica [...] Una experiencia sólo es válida en la medida en que se confirma; en este sentido su dignidad reposa por principio en su reproductibilidad. Pero esto significa que ⁷⁸ por su propia esencia la experiencia cancela en sí misma su propia historia y la deja desconectada.

Pero a través de un *conocimiento poético* la experiencia puede ser abordada en su compleja síntesis y en su particular unicidad, para tratar de ver en ella lo que hay de único e irrepetible.⁷⁹ A menudo, aquí la experiencia es *negativa*, en el sentido de que produce en el individuo un acontecimiento que rompe cualquier previsión previa que hubiese establecido. Por eso el hombre de experiencia es el menos dogmático, justo porque ha aprendido de la experiencia, y porque sabe juzgar las situaciones *in concreto*. Aquí lo de menos es lo que la experiencia contenga de constante sujeta a leyes o a reglas estables. Lo que importa es su carácter *único*, lo que hay en ella de no legible y de irrepetible, lo que dibuja una línea que separa el *antes* y el *después*. Porque aprender significa reconocer que hay un tiempo (el “después”) en el que sabemos lo que en un cierto “antes” ignorábamos. Sólo que en ese tiempo posterior no alcanzamos a recordar en qué instante aprendimos lo que ahora queremos saber. Y eso porque, como dice Blumenberg, “el comienzo del tiempo es algo que no podemos pensar [...]: ninguna

⁷⁸ Gadamer, H-G. (2001) *Verdad y Método*, I, Salamanca, Sígueme, pp. 421-422.

⁷⁹ “La experiencia puede ser conocida en su particular unicidad, en su compleja síntesis (conocimiento poético). Al poeta no le interesa lo que la experiencia pueda revelar de constante sujeta a unas leyes, sino su carácter único, no legible, es decir, lo que hay en ella de irrepetible y fugaz.” Valente, J. A. (2002) *Las palabras de la tribu*, Barcelona, Tusquets, pp. 20-21.

conciencia puede vivirse a sí misma en trance de dar comienzo.”⁸⁰ Si la educación, aquello que la pedagogía busca pensar, racionalizar y diseñar, haciendo posible que la gente aprenda en instituciones preparadas para ello, remite a una experiencia -la del aprender mismo- que sabemos puede “acontecer”, pero cuyo comienzo y término resultan inlocalizables en un instante preciso del tiempo, cabría suponer, entonces, que algo así como un saber de la educación no podría regirse solamente por la lógica del saber por el saber, sino que es un *discurso del sentido*.

En realidad, como he sugerido hasta ahora, el problema de la racionalidad pedagógica no es distinto al problema de la racionalidad tal y como esta vino a consolidarse a partir de Descartes, momento en el que conocimiento y experiencia vinieron a separarse de forma drástica.⁸¹ En sus pretensiones tecno-científicas, el conocimiento pedagógico que trata de fundar las prácticas educativas ha consumado sus propias renunciadas. Las más significativas consisten en aquello en lo que una aproximación fenomenológica y hermenéutica se afianza, a saber: que no entendemos las cosas sólo de modo intelectual o conceptualmente, sino que también podemos experimentarlas de forma corpórea, relacional, y, sobre todo, *en situación*.⁸² Comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo. Usamos el lenguaje como medio para comunicarnos, pero también aspiramos a hacer del lenguaje el fin de todo aquello que consideremos comunicación humana. Y por eso tanto importante como lo que decimos es lo que mostramos y callamos.

⁸⁰ Blumenberg, H. (2004) *Salidas de caverna*, Madrid, Antonio Machado libros, 15.

⁸¹ En términos de Giorgio Agamben: “En su búsqueda de la certeza, la ciencia moderna anula esa separación y hace de la experiencia el lugar -el ‘método’, es decir, el camino- del conocimiento.” Agamben, G. (2001) *Infancia e historia*, ob. cit., p. 18. Pero el *Discurso del método* esconde en realidad una “novela de formación” (*bildungsroman*). Descartes comienza narrando su formación, primero con los libros y las lecturas, y después con los viajes. En el invierno de 1619 a 1620 encontramos a Descartes, por motivos de la Guerra de los Treinta Años aún no concluida, en Alemania, “donde, no encontrando conversación alguna que me divirtiese, y no teniendo, por otra parte, felizmente, cuidados ni pasiones que me turbasen, permanecía todo el día encerrado solo junto a la estufa, disponiendo de un completo vagar para entregarme a mis pensamientos.” (p. 53). Es en ese momento donde Descartes, abandonando definitivamente la experiencia de los libros y de los viajes, como experiencia de formación, se da cuenta de la importancia de que la mente encuentre el recto camino del viaje del pensamiento. En las páginas inales del *Discurso*, leemos: consiste en un abandono de esas fases preparatorias de su formación -los libros y los viajes- y así concluye Descartes: “Escribo en francés, que es la lengua de mi país, y no en latín, que es la de los preceptores, porque espero que los que se sirven pura y simplemente de su razón natural juzgarán mejor de mis opiniones que los que sólo creen en los libros antiguos.” [*Discurso del método*, Madrid, Orbis, p.112.] Como ha dicho Jorge Larrosa, la recuperación moderna de la experiencia en pedagogía es cartesiana en este sentido, al necesitar pasar por el control y la tutela, por la planificación, la previsión del hacer y por el abandono de la experiencia, o su transformación en “experimentación: “La pedagogía moderna hace de la experiencia algo permanentemente controlado y tutelado, algo que está ya previsto en la secuencia previsible del desarrollo. En ambos casos se expulsa la singularidad y la pluralidad de los sujetos para constituir un único sujeto y nuevo cuya realidad no es otra que la de coincidir con un punto arquimédico abstracto, el *ego cogito* cartesiano.” Larrosa, J. (2003) “Viajes pedagógicamente tutelados (El control de la lectura en Descartes, Rousseau y Hegel)”, en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, ob. cit., p. 352.

⁸² Cf. Gallagher, S. (1992) *Hermeneutics and Education*, Nueva York, State University of New York Press.

A menudo, los educadores se preguntan por la “esencia” de un objeto que es central en la actividad que desempeñan: ¿qué es lo esencial que aprendan mis alumnos en este momento del programa? Esta pregunta requiere un proceso deliberativo y una actividad reflexiva que compromete la capacidad para juzgar situaciones concretas cargadas de incertidumbre, y a menudo en ausencia de un fundamento claro para el juicio. Una aproximación fenomenológica de tipo hermenéutico nos ayuda a entender que el problema de la “esencia”, el componente o núcleo central de ese algo que nos preocupa en la actividad que realizamos, es algo sumamente complejo, que no es algo dado de una vez por todas, que, en definitiva, la “esencia” tiene un componente profundamente existencial y mudable.⁸³ Y eso muestra que lo que ocurre en un escenario educativo puede resultar un acontecimiento existencialmente relevante para el sujeto de la educación, algo que no puede ventilarse simplemente mediante conexiones lógicas entre hechos.

El acontecimiento es lo que sobreviene en el tiempo, como tiempo humano, y lo que acaece en la determinación de la acción humana como experiencia y vivencia de ese tiempo. Siempre que ocurre algo “nuevo” irrumpe algo inesperado e imprevisible, algo que rasga cualquier previsión; se instala algo que, en último término, resulta inexplicable causalmente, “un milagro en el nexo de las secuencias calculables.”⁸⁴ Lo que introduce la noción de acontecimiento es una *experiencia de sentido*. Esto lo vio muy bien Arendt. El “sentido” de la *praxis* no es lo mismo que el “objetivo” de una actividad, por ejemplo en un proceso de fabricación o de producción. El sentido de una cosa, a diferencia del fin, está siempre encerrado en ella misma, y el sentido de una actividad sólo puede mantenerse mientras dure esa actividad. Y esto vale para todas las actividades, persigan o no un fin. La actividad tiene sentido aunque no tenga un fin. Pero con el “fin” ocurre otra cosa, pues sólo hace su aparición en la realidad cuando la actividad que la creó llega a su término. Por último, las “metas” hacia las que nos orientamos establecen los criterios conforma a los cuales debe juzgarse todo lo que se hace. Por todo ello es perfectamente posible, más aún, necesario, separar verdad y sentido, porque de lo contrario sólo tendría sentido aquello que se ha estipulado como verdadero para un ámbito de actividad.⁸⁵ Bajo una mentalidad “fabricadora”, los acontecimientos dejan de tener especial interés. Se les arranca de su singularidad: sólo cuentan como medios para un objetivo previamente establecido. Bajo esta ley de la racionalidad moderna, los

⁸³ Cf. Manen, Max van (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books, p. 14.

⁸⁴ Arendt, H. (1997) *¿Qué es la política?*, Barcelona, Paidós, p. 64.

⁸⁵ Cf. Arendt, H. (1997) *¿Qué es la política?*, Barcelona, Paidós, p. 133-134.

acontecimientos, las acciones y los sufrimientos singulares no tienen más sentido que “el martillo y el clavo en relación a la mesa terminada.”⁸⁶

Podemos adoptar dos estrategias para enfrentarnos al acontecimiento. Por un lado, asimilarlo, hasta diluirlo, en un modelo explicativo prefigurado. Buena parte de la pedagogía moderna ha venido subrayando, sobre todo, la condición de *proceso* del acto pedagógico (“proceso” pensado como mero conjunto de secuencias calculables), sin prestar especial atención a la noción de acontecimiento (lo que emerge como novedad imprevista). El concepto de “proceso” implica que el acontecimiento singular y la significación general se han separado bruscamente. Bajo esta configuración, en realidad cada singularidad no vale por sí misma, sino en la medida que encaja en modelos previamente dados. Pero, en segundo lugar, un acontecimiento puede ser narrado. Allí donde no es posible ya una explicación meramente causal, allí donde no hay meras *regularidades* existen *singularidades* que precisan ser narradas para ofrecer su testimonio. Si recurrimos a nuestro entorno perceptivo nos damos cuenta que un acontecimiento rompe un orden establecido que, al tratar narrarlo, puede llegar a ser comprendido. En principio la comprensión parece eliminar el elemento de extrañeza y novedad del acontecimiento. En realidad, la inteligencia narrativa del acontecimiento, al mismo tiempo que facilita su integración en un esquema mental, permite su exaltación como generador de sentido. Es aquí donde el acontecimiento es fundador de lo nuevo. Ni la racionalidad instrumental, ni la estratégica, ni la racionalidad ética, cuando se equipara a un mero silogismo práctico, permiten, como la narrativa, rescatar esa novedad del acontecimiento en el movimiento mismo en que ella lo piensa.⁸⁷

1. 3. Las descripciones sensibles en educación. Más allá de la política de la certeza

Pero es difícil hacer retornar a nuestros pensamientos sobre la educación a la avenida del sentido. Pues la visión dominante en pedagogía, como hemos señalado, se funda en un discurso heredero de una concepción parcial de la modernidad, según la cual la teoría pedagógica, para asegurarse la “verdadera” racionalidad, debe empezar de cero, hacer tabla rasa del pasado y de los conceptos heredados por la *experiencia* y, en consecuencia, someterse a una *política de la certeza* en la que las ideas son *claras* y *distintas*, asentadas en un fundamento cierto. Esta concepción se basa en la idea de que un discurso pedagógico, racional e inteligente, debe ser “teórico”, donde la “teoría” tiene que asegurarse dos criterios

⁸⁶ Arendt, H. (1968) *Between past and future*, Nueva York, The Vinking Press, p. 80.

⁸⁷ Cf. Ricoeur, P. (1991) “Événement et sens”, en Pettit, J.-L., Ed. *L'Événement en perspective (Raisons pratiques, épistémologie, théorie social)*, París, École de Hautes Études en Sciences Sociales, 2ª edición, 50.

fundamentales, que han de adaptarse al campo de las ciencias humanas, a las que se supone pertenece la pedagogía: a) *verificabilidad* de las proposiciones; y b) *refutabilidad* mediante experimento y aplicación predictiva. Según esto, la explicación de los procesos educativos y su comprensión depende de la construcción de términos o *conceptos lógicos*, los cuales nos permiten superar lo que los filósofos del lenguaje definían como “explicaciones psicológicas”. La educación es entendida como un objeto de estudio o conocimiento científico-tecnológico, un tipo de discurso que hace abstracción de lo *oral*, de lo *particular*, de lo *local* y de lo *temporal*, para encaminarse a la escritura científica, a lo universal, a lo general y a lo atemporal.⁸⁸ Este desinterés por estos cuatro aspectos se tradujo en una desvinculación del *saber práctico*, tal y como los filósofos del humanismo renacentista lo entendieron reinterpretando la herencia de la filosofía práctica aristotélica. Los efectos fueron nítidos, y se dejaron sentir en el ámbito completo de las ciencias humanas, dentro de las cuales está la disciplina práctica de la educación. Lo que se modificó en realidad, no fue otra cosa que una manera de pensar. Los cambios que se operaron en las ciencias humanas fueron cambios mentales (de lo oral a lo escrito, de lo local a lo general, de lo particular a lo universal, de lo temporal a lo atemporal). Pero estos cambios de mentalidad tenían algo en común:

Todos reflejaron un abandono histórico de la filosofía práctica, que se alimentaba de ámbitos como la medicina clínica, la práctica judicial y el análisis de casos morales concretos, o, si se quiere, de la fuerza retórica del razonamiento oral, en aras de una concepción teórica de la filosofía. Los efectos de esa mutación o desplazamiento fueron tan profundos y duraderos que el resurgir e la filosofía práctica en nuestros días ha cogido a mucha gente por sorpresa.⁸⁹

Frente a esa visión de una modernidad “racionalista”, podemos pensar la educación en relación a una modernidad “humanista” que, en vez de estrechar los límites de la razón, los ensancha dirigiéndolos hacia lo *razonable*. Un pensamiento de o sobre la educación desde ese humanismo de la experiencia no renunciaría a un discurso pedagógico inteligente, aunque no se tratase de un discurso “teórico”, en el sentido del racionalismo que hemos heredado. Se trata de un discurso que tiene en cuenta la experiencia del individuo (lo oral, lo particular, lo local, lo temporal). Un discurso que trata de explicar y comprender la educación, no mediante abstracciones conceptuales, y para las cuales el tiempo de la historia, las

⁸⁸ Cf. Toulmin, S. (2001) *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*, Barcelona, Península, pp. 60-68.

⁸⁹ Toulmin, S. (2001) *Cosmópolis*, ob. Cit., p. 65.

circunstancias sociales y los contextos de vida pueden ser desestimados, sino precisamente un discurso que parte de lo que le acontece al hombre en su relación con el mundo. Pensar la educación teniendo en cuenta esto es pensarla como *acontecimiento*: como lo que da a pesar, como lo que permite hacer experiencia, como lo que rompe la continuidad del tiempo. Pensar la educación como acontecimiento es el marco que necesitamos para que la cuestión del sentido pueda volver a enlazarse con el discurso pedagógico.

Lo que necesitamos es aprender a captar el valor de los “términos sensibles”, o dicho de otro modo: quizá tenemos que pensar que la educación es susceptible de una *descripción sensible*. Para comprender lógicamente algo, en términos de conexiones cuasi-causales y programadas, no necesitamos sentir nada, ni dejarnos impactar por lo *otro*. Para describir sensiblemente la educación, como experiencia y acontecimiento, sí resulta necesaria la vida sentimental del hombre.

La comprensión de esos términos sensibles -podemos pensar en términos tales como humillación, respecto, hospitalidad, acogimiento, natalidad educativa, tacto pedagógico, etc.- no requiere tanto el establecimiento de hipótesis como determinado tipo de descripciones reflexivas, las cuales tienen en consideración los aspectos emotivos más que los elementos lógicos de los fenómenos educativos. Es decir, tiene en cuenta en enlace subjetivo entre el individuo y el mundo como fuente de experiencia vivida en primera persona. En educación, como en el arte y en la poética, no caben experimentos decisivos ni deducciones verificables o refutables que supongan conclusiones predecibles en el sentido en que sí es posible para las teorías científicas. En educación, lo que se ofrece a la mente del educador no son más que singularidades, una *fenomenalidad contingente* que requiere la aplicación del juicio práctico y la elaboración del sentido. La educación, actividad humana práctica, es una *experiencia del sentido*, y se encuentra en el mismo orden que el discurso estético y, en general, del artístico, en su más amplia acepción. Se puede decir, por tanto, que la investigación educativa sigue un modelo diferente al de otras ciencias, al centrarse en la comprensión de significados de las experiencias y expresión humanas por medio de la descripción y la interpretación. Por eso resulta inevitable que la investigación en ciencias humanas, y particularmente en pedagogía, explore también lo subjetivo, en lugar de analizar únicamente los comportamientos y las conductas externas del sujeto. En educación, la forma privilegiada de relación humana no es la conducta normalizada, sino la acción espontánea, que siempre introduce algo nuevo, un *nuevo comienzo*.⁹⁰

⁹⁰ He desarrollado esta idea en distintos lugares. Cf. Bárcena, F. (2004) *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*, Barcelona, Herder; (2002) “Hannah Arendt: una poética de la natalidad”, *Daimón. Revista de Filosofía*, número monográfico dedicado a “Hannah Arendt”, nº 26, pp. 107-123; (2002) “El aprendizaje del comienzo. Variaciones sobre la

Los términos sensibles son especialmente adecuados cuando de lo que se trata, a través de la educación, no es tanto fomentar el bien (pedagógico) como erradicar el mal (el sufrimiento educativo). Hay una notable asimetría entre uno y otro propósito, y parece prioritario eliminar el sufrimiento educativo de nuestros alumnos que generar bienes disfrutables. Porque tratar de generar estos últimos sin haber erradicado el dolor y el sufrimiento resultaría a la postre ineficaz pedagógicamente. Provocaría en el alumno una distancia insalvable entre lo que pedagógicamente es normativo y el estado existencial en el que se encuentra sumido. O dicho de otro modo, provocaría una disonancia cognitivo-emocional grave que aturdiría al individuo, paralizándose en él los mecanismos de activación de su intencionalidad educativa.

La introducción de la noción de descripción sensible en educación es importante también porque, como se puede inferir de lo anterior, permite redefinir el concepto de *sujeto de la educación*, o mejor dicho: permite reelaborar la condición de sujeto en la relación educativa. Si un acontecimiento, en su carácter singular y único, es lo que da a pensar, lo que permite hacer experiencia y lo que rompe la continuidad de la experiencia del tiempo vivido, entonces hay que definir la condición de *sujeto* en educación como aquél que es *agente* productor de *yo-es*, pero también como aquél que tiene conciencia de ser objeto afectado -"sujetado"- por lo que *siente* o por lo que *padece*. El sujeto es, al mismo tiempo, agente y paciente, el que padece y se siente afectado por lo que le ocurre. Para que la experiencia de la vivencia de acontecimientos educativos tenga algún valor y significado, es necesario desarrollar la capacidad de *ser sujeto* (un tú susceptible de devenir alguien, un yo). Esto es importante porque en el contexto de la experiencia de los acontecimientos educativos existe una relación del sujeto de la educación entre lo próximo y lo distante, entre lo vivido como cercano y conocido y lo lejano y percibido como extraño. ¿Cómo familiarizar lo extraño sin desactivar su novedad, punto en el que reside gran parte de su fertilidad pedagógica?

En otro sentido, la experiencia de lo que podemos captar como acontecimiento formativo existencialmente relevante tiene relación con otro concepto interesante: la noción de *mirada pedagógica*. ¿Hasta qué punto la comprensión sensible o los términos sensibles en educación permite mirar los fenómenos educativos como acontecimientos existencialmente relevantes para el aprendiz? ¿En qué

consiste ese tipo de mirada o percepción pedagógica del otro? Esta mirada es un tipo de actividad sensible, una en la que el perceptor mira al otro como humano, o lo que es lo mismo, como un sujeto que *expresa* algo, no solo que dice algo, sino que *dice de algo*: que se expresa y *significa* dando sentido al mundo. Es comprender que el *otro* tiene conciencia de sí mismo y de sus actuaciones, que posee sentimientos, lo que significa que tiene la posibilidad de estar afectado por ellos, que los *padece* en el momento en que un objeto o situación los provoca. Al proceder de este modo, tratamos de humanizar, más allá de toda sensiblería al uso, nuestras prácticas educativas. Al tratar de explorar lo singular y único de cada situación, humanizamos la experiencia que hacemos *en situación*, porque la singularizamos. Aprendemos a mirar lo que hacemos de otro modo. Y esa mirada esconde, entonces, una *búsqueda poética*, la pretensión de encontrar la experiencia original como un acto de conciencia.

El proyecto fenomenológico, en su versión hermenéutica, es un “proyecto poético” de estas características, pues busca mediante un discurso evocativo implicar una voz primera en un canto original del mundo. Poetizar aquí es, en realidad, tratar de pensar de otro modo la experiencia original, hablar de ella en un sentido más primario. ¿Puede la pedagogía regresar a esa voz primera, a una *infancia del discurso*? ¿Y puede encontrarse en este intento una racionalidad distinta a la dominante, una que vincule a la vez un momento hermenéutico, un momento ético y un impulso poético? Estas son algunas de las preguntas que vamos a tratar de en este libro.

La fenomenología trata de superar tanto la “respuesta ilustrada” como la “respuesta romántica” al tema de la singularidad de lo individuo como expresión de la experiencia original de su propia humanidad. Este proyecto afirma más o menos lo siguiente: la humanidad del hombre consiste, a la vez, en superar la decadencia de los procesos naturales y en su pertenencia al mundo. A los fenomenólogos les preocupó afirmar la singularidad del individuo subrayando la intencionalidad de los estados de la mente, que remitían a los estados del mundo. Esta tesis es, de por sí, de importancia dentro de una actividad como la educación, en la que habitualmente tomamos decisiones y elaboramos juicios intencionales en situaciones cargadas de incertidumbre, donde a menudo hay una fuerte controversia y conflicto entre valores y fines igualmente deseables.

Si hay algún concepto que permita vincular la reflexión pedagógica a un punto de vista fenomenológico, ese es, justamente, el de *intencionalidad*.⁹¹ Se acepta como algo que está más allá de toda duda el hecho de que, como acción, la educación es una *actividad intencional*. A través de la educación intentamos *desvelar* lo humano que hay en nosotros, o lo que es lo mismo, buscamos

⁹¹ Cf. Searle, J.R. (1992) *Intencionalidad. Un ensayo en la filosofía de la mente*, Madrid, Tecnos.

humanizarnos a través de prácticas culturales de transmisión y recepción de saberes. Para no complicar mucho las cosas, podemos decir que la intencionalidad se puede entender de dos modos. Primero, como tensión hacia algo, como búsqueda. Se trata de la intencionalidad como el hecho de *tender hacia* algo - *intendere*-; la intencionalidad como rasgo de la acción (educativa) en tanto que acción humana. La acción humana es intencional en la medida que busca un objetivo o en la medida en que se le asigna o le asignamos un propósito que se articula inteligentemente mediante procedimientos éticamente consolidados. Aplicado a la actividad educativa, este primer sentido de la intencionalidad hace de la educación una acción normativa, una actividad referida a fines, metas, propósitos en un horizonte de aspiraciones. Aquí queda comprometido todo un discurso de la educación en tanto que acción, toda una *gramática* y toda una *semántica* de la acción educativa.

Pero por intencionalidad podemos entender también un rasgo de la conciencia. Aquí la intencionalidad es un atributo de la conciencia, cuyos contenidos -en filosofía de la mente se habla de *estados mentales intencionales* (deseos, creencias e intenciones)- van referidos a *estados del mundo* que son distintos de los contenidos mismos de la conciencia. O dicho de otra manera: los estados de la mente -como contenidos intencionales de la conciencia- *emergen* de conexiones neurológicas, de estados cerebrales.⁹² No voy a entrar a discutir la pertinencia de esta *teoría emergentista* de la mente.⁹³ Me interesa más plantear la intencionalidad educativa desde este segundo plano, para entroncar con la perspectiva de la fenomenología. Si aplicamos a la educación este tipo de intencionalidad, diremos que la educación es, en tanto que intencional, una actividad en la que los individuos comprometidos en una relación se vinculan entre sí sobre la base de esos estados mentales intencionales. Ahora bien, dichos estados de la mente no son meramente procesos *cognitivos*. Se trata de algo *más*, y sólo es posible captarlos *introspectivamente*, es decir, fenomenológicamente, mediante procesos de *atención*, porque el acceso a los contenidos intencionales de la conciencia siempre tiene un *carácter personal*, de modo que surge ya de entrada un primer problema: ¿Cómo es posible *comunicarse* en la relación educativa? ¿Llegamos a captar lo que el otro piensa o sólo su manifestación, su expresión, su forma? Más todavía: ¿Permite un enfoque meramente cognitivista de la acción educativa, el cual tiene un carácter “subpersonal”, dar cuenta de la trama más profunda de lo que se juega en eso que llamamos formación de un sujeto?⁹⁴ ¿No sería más pertinente, en definitiva, una aproximación fenomenológica para captar el

⁹² Cf. Changeaux, J-P. y Ricoeur, P. (1999) *Lo que nos hace pensar. La naturaleza y la regla*, Barcelona, Península.

⁹³ Cf. Searle, J. R. (1996) *El redescubrimiento de la mente*, Barcelona, Crítica.

⁹⁴ Cf. González-Castán, O.L. (1999) *La conciencia errante. Introducción crítica a la filosofía de la psicología*, Madrid, Tecnos.

fondo *personal* de la trama de la relación educativa, dentro de la cual lo que uno piensa tiene como base lo que cree, lo que desea, lo que pretende, lo que intenta?

Hay algunas teorías de la mente que proponen la idea de que los humanos podemos captar los estados de conciencia de los demás a través de *inferencias mentalistas*, es decir, por *atribución* a los otros de estados mentales intencionales. Se trata de salir de uno, sometiéndose a un proceso de de-subjetivación, para adoptar el punto de vista del *afuera* de uno. Esto se logra, por ejemplo, haciendo inferencias a partir del lenguaje de los demás, y en especial prestando atención a los *verbos mentalistas* que aparecen en el lenguaje y el discurso (como creer, desear, pretender, estimar, etc.)⁹⁵ Ser trata, por tanto, de hacer inferencias y de atribuir a los demás determinados estados mentales, a partir de las señales de *relevancia* que los otros muestran, lo cual significa que siempre puede haber error o acierto a la hora de realizar tales atribuciones.⁹⁶ El caso es, entonces, que sólo si estamos dispuestos a adoptar el punto de vista del otro -asumiendo, como decía, el reto de una posible de-subjetivación del propio yo- podrá haber una relación educativa y una relación de aprendizaje. El aprendizaje depende, entonces, de una correcta atribución de creencias en el otro, y no sólo del diagnóstico técnico de su estado actual de conocimientos previos. Es dentro de este marco donde tiene sentido el trabajo fenomenológico, no sólo como técnica o metodología, sino como *visión* o punto de vista filosófico sobre la educación en tanto que experiencia. Pero para que se vea más clara la relación entre educación y fenomenología es preciso decir algo más.

Quiero ahora partir de una afirmación que también forma parte de nuestra cultura ético-pedagógica tradicional. Se trata de la afirmación de que la educación *humaniza* al hombre, como decía Kant en sus escritos de pedagogía. Esta afirmación plantea una pregunta: ¿Qué es el hombre? ¿En qué consiste ser *humano*? La afirmación plantea toda una antropología filosófica. La respuesta que se va configurando a lo largo del s.XVIII viene a decir: *el hombre no es nada por naturaleza*.⁹⁷ El hombre, en tanto que hombre -la *humanidad* del hombre- no se define ni por una naturaleza ideal (un modelo natural), ni por una naturaleza inmediata (una sensibilidad natural). Es decir: el hombre no se define ni por una esencia previa que no tendríamos más que imitar, ni por una inclinación que convendría seguir y enderezar. Este concepto de lo que es el hombre repercute en dos respuestas distintas: la respuesta de *ilustrada* y la respuesta *romántica*.

⁹⁵ Cf. Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa; Rivière, A. (1991) *Objetos con mente*, Madrid, Alianza y Rivière, A. y Nuñez, M. (1996) *La mirada mental*, Buenos Aires, Aique.

⁹⁶ El principio de relevancia está descrito es: Sperber, D. y Wilson, D. (1994) *La relevancia*, Madrid, Visor.

La *respuesta ilustrada* dirá: el hombre no es nada por naturaleza, y por tanto la humanidad del hombre es algo que el individuo, cada individuo, debe perseguir. Por eso, toda naturalización (definir al hombre a partir de un modelo, de una inclinaciones sensibles o de una humanidad particular) es un tipo de alienación, un tipo de deshumanización. De este modo, parece apropiado para el hombre concebirlo como un ser desarraigado de lo natural. No es nada por naturaleza, en definitiva, sino que *es* lo que por *autonomía* pueda alcanzar. Esta es la norma suprema. La *respuesta romántica* dirá que el hombre no es nada por naturaleza y por consiguiente nada habrá de propiamente humano fuera de una humanidad *particular*. La humanidad del hombre reside en la naturalización, en su inscripción en una humanidad que tiene sus propios modelos y sensibilidad, sus propias ideas e inclinaciones, sus creencias, deseos, gustos particulares y sus propias normas. La naturalización es constitutiva de la humanidad del hombre. Aquí, la alienación del hombre estriba en pensarlo como un ser desarraigado de los procesos naturales, o sea, el hecho de sustraerlo a toda humanidad particular. El enraizamiento es la norma suprema, la pertenencia a algo.

Si la primera respuesta predica como lo específicamente humano la independencia y la capacidad de pensar y juzgar por sí mismo, y en consecuencia justifica el deseo y la aspiración a la universalidad y la posibilidad de trascender los procesos naturales o lo dado por la tradición (procesos culturales, sociales, etc.), la segunda señala que la concepción de un hombre universal es una abstracción vacía, y que todo lo humano está históricamente engendrado. Pues bien: precisamente en la fenomenología establecida por la tradición de Husserl, Heidegger y, después, por Arendt, encontramos una *tercera vía*, una alternativa según la cual la *humanidad* del hombre se encuentra tanto en su posibilidad de ir más allá de los procesos naturales, hasta superarlos, como en su inscripción en el mundo. Somos exiliados de la naturaleza, o mejor dicho, seres capaces de superar y trascender los límites de lo natural y de los procesos culturales y sociales, y ciudadanos del mundo, seres inscritos en el mundo. De acuerdo con la respuesta ilustrada, la educación humaniza al hombre capacitándole en la autonomía de la razón y de juicio, conduciéndole al principio de universalidad. De acuerdo con la respuesta romántica, la educación humaniza al hombre al formar en él un sentido de pertenencia a un lugar, a una comunidad, forjándole una identidad determinada. ¿Y cuál es el punto de vista de la fenomenología sobre esta cuestión? Aquí

⁹⁷ Cf. Legros, R. (1990) *L'Idée d'humanité. Introduction à la phénoménologie*, Paris, Grasset.

no podemos dar una única respuesta. Depende de si partimos de Husserl, de Heidegger o de la misma Arendt.

Algunos aspectos del programa fenomenológico original fue criticado por Heidegger, y el de éste último por Arendt, quien propone una suerte muy peculiar de aproximación fenomenológica de la condición humana: la búsqueda o pesquisa de los orígenes no pervertidos de nuestros conceptos. Rüdiger Safranski ha resumido muy bien la pretensión fenomenológica.⁹⁸ Su principio esencial es: *sólo lo que aparece a la conciencia puede conocerse*. Hay, por tanto, que estar más atentos a lo que acontece en ella. Se trata de ir a la esencia de la “cosa”, la cual se encuentra escondida entre una maraña espesa de prejuicios y concepciones sobre el mundo. Ir a la cosa supone entonces despejar el panorama, limpiar ese frondoso e incómodo bosque, casi impenetrable. Ese impulso de ir a la cosa misma es un impulso similar al que, a principios de siglo, Hofmannsthal pone en boca de Lord Chandos⁹⁹, el personaje de su famosa *Carta*, el cual se queja de su incapacidad de pensar y hablar casi de cualquier cosa, porque estas le oprimen en la misma medida en que se presentan a su conciencia siempre como por primera vez.¹⁰⁰

Esta carta -en rigor, ni un relato ni una novela- es, como dice Claudio Magris, “un manifiesto del desfallecimiento de la palabra y del naufragio del yo en el fluir convulsionado e indistinto de las cosas.”¹⁰¹ De un mundo imposible de ser nombrado o dominado por el lenguaje y la razón. El autor de la carta, dirigida al filósofo Francis Bacon, no se reconoce ya en el escritor que era: “Estoy separado, como por un abismo sin puentes, tanto de mis pasados trabajos literarios como de los que me aguardan, y que dudo en llamar míos, tan ajeno es el lenguaje en el que me hablan”.¹⁰² El autor de la carta, como decía, ha “perdido por completo la capacidad de pensar o hablar coherentemente sobre cualquier cosa”, porque nada se deja abarcar ya por un concepto. “Las palabras, una a una, flotaban hacia mí; corrían como ojos, fijos en mí, que yo, a mi vez, debía mirar con atención: eran remolinos, que dan vértigo al mirar, giran irresistiblemente, van a parar al vacío.”¹⁰³ Con este grado de conciencia, puede, así, terminar su carta Phillip diciendo que en el futuro no volverá a escribir ningún libro, en ningún idioma. Es la renuncia a

⁹⁸ Ver, Safranski, R. (2001) *Nietzsche. Biografía de su pensamiento*, Barcelona, Tusquets.

⁹⁹ Von Hofmannsthal, H. (1902/1996) *Carta de Lord Chandos*, Murcia, CajaMurcia

¹⁰⁰ Sobre Hofmannsthal, puede leerse, en especial: Magris, C. (1993) “La herrumbre de los signos. Hofmannsthal y la *Carta de Lord Chandos*”, en *El anillo de Clarisse. Tradición y nihilismo en la literatura moderna*, Barcelona, Península, pp. 39-72, así como su texto “La incidencia de los signos”, que es la introducción a la versión española de la mencionada *Carta* (Murcia, CajaMurcia, 1996, pp. 9-16). Ver también el análisis que se ofrece en: Tubert, S. (1999) “Del esteticismo al cuestionamiento del lenguaje: Hugo von Hofmannsthal”, en *Malestar en la palabra. El pensamiento crítico de Freud y la Viena de su tiempo*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 117-145

¹⁰¹ Magris, C. (1996) “La incidencia de los signos”, en ob. cit., pp.10-11

¹⁰² Von Hofmannsthal, H. 1902/1996) *Carta de Lord Chandos*, ob. cit., p. 31

escribir, la renuncia radical, también, a la literatura, porque “el lenguaje en el que quizás me fuera dado, no sólo escribir, sino incluso pensar, no es el latín, ni el inglés, ni el italiano o español, sino un lenguaje del que no conozco una sola palabra, un lenguaje en el que me hablan las cosas mudas y en el que, quizás, una vez en la tumba me justificaré ante un juez desconocido.”¹⁰⁴

Los fenomenólogos quieren también abrirse a la evidencia, a lo que *aparece*, se *muestra* o *manifiesta*, y prescindir de todo lo dicho, sabido o pensado sobre la conciencia y el mundo, tratando de encontrar un nuevo acercamiento del sujeto a la cosa sin encubrirla en lo ya sabido. Su objeto es el estudio de los fenómenos tal y como aparecen de forma inmediata a la conciencia individual. Y esta conciencia -ni psicológica ni empírica- es una conciencia sustentada por un *yo trascendental*. Los fenomenólogos buscan un *nuevo alfabeto de la percepción*, un *nuevo lenguaje de la realidad*. Sólo que ésta es únicamente aprehensible a través de una realidad anterior: la de la propia conciencia. Así que ha y que ir a una realidad redundante -la *realidad real*- a través de la *realidad de la conciencia*. Sobre esta cuestión hay una variación en la obra de Paul Ricoeur, que piensa que captamos nuestra conciencia, o lo que es lo mismo, que accedemos a nosotros mismos a *través de* o mediante un recorrido anterior por las necesarias *mediaciones simbólicas* de la cultura (arte, literatura, mitos, religión, etc.).

La cuestión está entonces en preguntarse por dónde hay que comenzar a investigar para indagar en la conciencia. Husserl insiste en abandonar toda clase de prejuicios e ideas preconcebidas, prestarle atención al fenómeno en su inmediatez, es decir, observar por la percepción lo que sucede en la conciencia a través de la introspección: describir lo que los fenómenos son y muestran de por sí. Conciencia es el ser consciente de sí mismo: ni el *ser* entero ni menos que el *ser*, pero *ser* al fin y al cabo. En esta atención a los procesos mismos de la conciencia, en esta percepción de la *percepción* de la conciencia, desaparece de un golpe la distinción entre *esencia* y *aparición*. La esencia de la cosa no es lo que se esconde detrás de la aparición, sino que consiste ella misma en aparecer, en un mostrarse. *Ser* y *aparecer son la misma cosa*, dirá Arendt más tarde. Pero en ella esta coincidencia se da, precisamente, en el seno de los asuntos humanos, en una *visión pública* del mundo, en una esfera pública que requiere vida privada. El fenómeno aparece, o se me muestra, en tanto que lo pienso y es pensado. El pensamiento se resuelve en lo pensado, la percepción en lo percibido. Por tanto, todo el mundo exterior está *ahí*,

¹⁰³ Von Hofmannsthal, H. (1902/1996) *Carta de Lord Chandos*, ob. cit., p. 31

¹⁰⁴ Von Hofmannsthal, H. (1902/1996) *Carta de Lord Chandos*, ob. cit., p. 38

rodeándome y dentro de mí. Para ello basta con mirar no tanto a lo percibido como al acto de percepción mismo. Y a esto Husserl lo llama *reducción fenomenológica*.

Mediante ella no nos preguntamos qué sea una cosa en “realidad” (un árbol), sino que atendemos a las diversas maneras o formas de mostrarse o de aparecer la cosa en la conciencia: un árbol como árbol *visto*, como *representado*, como *recordado*, etc. Según esto, la conciencia es todo aquello de lo que *es* conciencia. Y la raíz de todas las operaciones de la conciencia es, como antes decía, el *yo trascendental*: el punto o eje de dónde arranca todo, el sujeto puro, intuitivo, nada empírico, eterno principiante. Por así decir, es el punto donde está el mundo (*el yo trascendental tiene el mundo en la cabeza*), sólo que esta cabeza ya no está en el mundo, aquí abajo. Husserl hace que ese yo asuma la perspectiva de un dios que ve las cosas desde *arriba*. Pero si esto es así, la fenomenología es una ciencia de esencias, donde lo esencial fenomenológicamente hablando es lo que se muestra como claro y evidente a la conciencia. La esencia, entonces, excluye todo lo *existencial*, todo lo que el sujeto empírico, singular y contingente, experimenta en el mundo del cual forma parte. Todo lo que le permite hacer experiencia, todo lo que le da a pensar, todo lo que mantiene una relación de discontinuidad con su tiempo narrado. Por eso dice Safranski que una conciencia que quiera apropiarse la rica vida de la conciencia, no necesita adoptar esta posición tan elevada. Basta con ser un *poeta*, o un escritor, y tratar de encontrar la otra cara de la verdad.

Porque somos un enigma para nosotros mismos -una pregunta que permanentemente nos hacemos sin poder resolverla del todo y darla por cancelada- podemos crear como humanos, de un modo genial e insatisfactorio a la vez. Las humanidades, esas mismas que siempre se reivindicán en todo programa educativo que se pretenda, como se dice, “humanizador”, al pensar el fondo del hombre, no pueden, no deben, ignorar ese enigma que somos para nosotros mismos. Y al ser conscientes de ello saben, al final, todo lo que todavía ignoran. Saben de su ignorancia y su profundo desasosiego. La inquietud de las humanidades es un desasosiego y una inquietud nunca satisfecha. Saben que la vida es trágica y que se desarrolla también en lo horroroso, en lo monstruoso, en el cruce de caminos entre la desesperanza, el desencanto, la felicidad y los sueños, también en la utopía. Saben que la vida es sufrimiento, dolor, enfermedad y muerte, pero lucha por la vida, resistencia, embriaguez y cultura dionisiaca. Saben, en fin, que la cultura, las artes, las letras, la poesía nos da el consuelo de una existencia estéticamente justificada. Aunque se trata de una justificación que afronta, de nuevo, traducida en otros términos, la cuestión teodiceica: no tanto la relación entre Dios y el mundo, sino la relación

trágica entre el arte y la realidad no artística. A la vista del mal en el mundo, del sufrimiento, el dolor, la muerte y tanta insensatez, “¿cómo poder explicar la empresa suntuosa del arte?”¹⁰⁵

Y es que el arte, decía Nietzsche, crece de un fondo oscuro de injusticia. Tolstoi, al final de su vida, dejó de escribir como gesto de sensibilidad frente al océano de sufrimiento social indecible. ¿Qué debemos pensar nosotros? ¿Hacer que el arte sucumba al orden impersonal de lo social? ¿Paralizar nuestra pulsión creadora, la tensión que nos empuja a crear palabras aladas, a hacer música con palabras y permitir que la vida pueda ser vivida como una danza? Se trata, quizá, de pensar lo humano reconociendo que nada digno se podrá decir de él desde un humanismo blando que se niega a reconocer que la tragedia, lo horrible y lo monstruoso también forman parte de la vida humana. Sabiendo que lo inhumano forma, en fin, parte de la condición humana. Pensar las humanidades o lo que humaniza al hombre desde esta dimensión desasosegada que abre, como una herida que supura permanentemente, el pensamiento de Nietzsche es pensar la vida desde todos sus planos, también aquellos que no queremos ver y que a menudo la llamada cultura humanística ha ocultado. Significa prestar *atención* a todo lo que el hombre y su vida es, lo mejor y lo peor, lo humano y lo inhumano. Y al prestar atención trabajamos también como fenomenólogos, con máxima concentración a lo que nos pasa y a lo que le pasa al mundo. Entonces somos capaces de admitir que hemos de vivir *a pesar de*.

Antes decía que para conocer los fenómenos de la conciencia bastaba con ser un poeta, o un escritor. Por ejemplo, basta con ser un Marcel Proust. Su monumental *En busca del tiempo perdido*, es una obra sobre el tiempo escrita entre cuatro paredes, por así decir, fuera del mundo. Proust escribe del mundo desde fuera del mundo, como un observador no participante. Habla del tiempo, deteniéndolo en su estancia forrada de corcho. Proust tiene ese mundo del que habla y razona de ese tiempo perdido sabiendo que ambas cosas -tiempo y mundo- están dentro de su propia conciencia: no tiene más que prestarle atención a lo que ahí ocurre para saber lo que tiene que escribir. Proust imagina y recuerda. Y al proceder de este modo, al ver el mundo desde una memoria que imagina, transforma la experiencia en sabiduría humana.

Especialmente en la novela, logramos saber lo que *aún no somos*. Nos damos cuenta de que *estamos siendo*, que nuestra identidad es un *devenir*. La novela crea *complementos verbales* al mundo, permite que nos iniciemos en el aprendizaje de un nuevo modo de verbalizar y apalabrar al mundo, y por eso crea más realidad y otra clase de realidad, una que es, por cierto, cruel y dolorosa, porque la presenta desnuda de sus atavíos convencionales. Es una realidad desnuda, una *nuda realidad* dispuesta a recibir

¹⁰⁵ Ver, Safranski, R. (2001) *Nietzsche. Biografía de su pensamiento*, Barcelona, Tusquets.

las atribuciones y valoraciones que podamos o queramos conferirle. En este sentido, leer una novela, como dice Carlos Fuentes en su *Geografía de la novela*, es un “acto amoroso que nos enseña a querer mejor”: “La geografía de la novela nos dice que nuestra humanidad no vive en la helada abstracción de lo separado, sino en el pulso cálido de una variedad infernal que nos dice: no somos aún. Estamos siendo.”¹⁰⁶

La literatura, en su sentido y abanico más amplio, parece ir, por tanto, más allá de una visión fenomenológica, al recordarnos de algún modo que existe algo así como una *crueledad de lo real*, es decir, al mostrarnos la naturaleza intrínsecamente dolorosa y trágica de la realidad y su carácter único e inapelable, como sugiere C. Rosset en *El principio de crueldad*.¹⁰⁷ Nos enseña que quizá es preciso revisar el motivo esencial de la filosofía occidental, según el cual la realidad sólo puede ser tenida en cuenta filosóficamente recurriendo a un principio exterior a la realidad misma (una Idea, el Espíritu, el Alma del Mundo, etc.). Revisa, en definitiva, la afirmación dominante de que la realidad es insuficiente y que hay que explicarla desde otra instancia que la trasciende. Pero si la realidad es cruel y dolorosa, y si la realidad se puede afrontar desde ella misma, quizá entonces se deba esto a que, como parece sugerir Claudio Magris en *Utopía y desencanto*, hay siempre un hiato entre las cosas tal y como son y las cosas tal y como podrían ser. Pues tras la realidad tal y como es, dice Magris, existe también la exigencia y la promesa de cómo deberían ser; está, quizá, la potencialidad de otra realidad que busca salir a la luz, no sin lucha y dolor, como la mariposa en la crisálida.¹⁰⁸ En *El arte de la novela* Milan Kundera reconocía, en la medida que le corresponde tenerlo, el mérito de Husserl en haber puesto de relieve en su famosa conferencia dictada en Viena y Praga sobre la crisis de las ciencias europeas, en 1935, la intrínseca ambigüedad de la Edad Moderna, una época capaz de lo mejor y de lo peor.¹⁰⁹ Pero también destacaba Kundera hasta qué punto el creador de la modernidad no es sólo Descartes, sino también Cervantes, como creador de la *novela*. Para Kundera “la novela acompaña constante y fielmente al hombre desde el comienzo de la Edad Moderna”¹¹⁰, hasta el punto que hoy parece no haber ninguna duda acerca del hecho de que la novela tiene la misma vocación por el conocimiento y el desvelamiento de los diversos

¹⁰⁶ Fuentes, C. (1993) *Geografía de la novela*, Madrid, Alfaguara, p. 224.

¹⁰⁷ Ver, Rosset, C. (1994) *El principio de crueldad*, Valencia, Pre-Textos.

¹⁰⁸ Ver, Magris, C. (2001) *Utopía y desencanto*, Barcelona, Anagrama, p.17

¹⁰⁹ Ver, Husserl, E. (1935/1991) “La crisis de la humanidad europea y la filosofía”, en *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, ob. cit., pp. 322-358.

¹¹⁰ Kundera, M. (1994) *El arte de la novela*, Barcelona, Tusquets, p. 15

aspectos de la existencia humana que la misma filosofía: “El conocimiento es la única moral de la novela”, dice Kundera.¹¹¹

Kundera piensa la novela como “modelo de este mundo”, un modelo fundamentado tanto en la relatividad como en la ambigüedad característica de las cosas humanas. Es decir, piensa y se representa el mundo sin necesidad de esforzarse mucho en basarlo en una única verdad. Un mundo así descrito o representado es, por esencia, un mundo pensado al margen del totalitarismo, y el *espíritu de la novela* es la vocación por pensar un mundo de esta forma. Por eso, como dice Magris, cada vez más encontramos que la gran literatura, desde principios de siglos en adelante, desarrolla una *función cognoscitiva* sin parangón. Por otra parte, esa misma literatura, sensible tanto a la ambigüedad como a la relatividad de las cosas humanas, abandona cada vez cualquier forma de aspiración a lo absoluto y a la universalidad. Y si aspira a ella -a la universalidad- desde luego lo hace desde lo singular, desde la contrariedad y los conflictos que viven los personajes de su universo narrativo: “La literatura defiende lo individual, lo concreto, las cosas, los colores, los sentidos y lo sensible contra lo falsamente universal que agarrota y nivela a los hombres y contra la abstracción que los esteriliza.”¹¹² Frente a la norma y el canon, destaca la literatura la excepción, el deshecho, lo marginal. Pero no lo destaca para proponer ninguna de estas cosas como modelo de vida. Lo hace para hablar de ello, para contar su historia, para que en su universo narrativo la vida y la existencia humana -en lo mejor y en lo peor- pueda verse reflejada y nos de a pensar.

Se trata, entonces, de que la literatura y la novela nos hablan narrativamente de la vida proponiendo, no imponiendo, personajes para ampliar la gama de nuestras variaciones imaginativas, para ser capaces de contarnos mejor a nosotros mismos *quiénes* somos. No cristaliza la vida en una obra de arte, haciendo de la existencia un hermoso cuadro, bello de contemplar, pero sin vida ni pasión, solamente dispuesto a ser contemplado. Nos proporciona historias de vida singulares, conflictos trágicos y pasiones humanas, deshechos y lo marginal para, en vez de limitarnos a interpretar el contenido que se nos ofrece y alcanzar a decir lo que *significan*, invitarnos a *aprender a ver* más, a *oír* más, a *sentir* más. Más que la práctica de una simple hermenéutica, la literatura, la novela, la poesía, en general las artes, a veces son capaces de liberarnos de la compulsión a la simbolización para, de este modo, más ligeros de obligaciones, podamos transitar por una *erótica del arte*.¹¹³

¹¹¹ Kundera, M. (1994) *El arte de la novela*, ob. cit., p. 16

¹¹² Magris, C. (2001) *Utopía y desencanto*, ob. cit., p. 28

¹¹³ Cf. Sontag, S. (1996) *Contra la interpretación*, Madrid, Alfaguara, p. 39.

Quizá sorprenda que habiendo comenzado por un tema filosófico estemos ahora con una cuestión referida a la literatura. Pero esta sorpresa cede en su asombro si recordamos que ya en una obra de filosofía, la *República*, el diseño de la utopía platónica requiriese la expulsión de los poetas de la ciudad soñada. Esta sentencia ha marcado la hostilidad tradicional en occidente entre la filosofía y la poesía. Pero esta sentencia es inaceptable, porque la expulsión de los poetas de la ciudad es la expulsión de la voz *discordante*. Se trata de una sentencia totalitaria encaminada a reforzar el orden discursivo. La sentencia se explica muy bien en su propio marco, no obstante, porque la literatura y el arte en general no consisten únicamente en ofrecer modelos de vida capaces de educar al hombre. Al permitir la expresión de los propios y más hondos sentimientos, el arte, la literatura y la poesía permiten al hombre coquetear con su propio egoísmo. Sobre todo, permiten decir lo no dicho, o lo mal dicho o lo insuficientemente dicho por los discursos consoladores.

Creo que hay dos humanismos, al menos. El primero es un humanismo sin problematización de la historia y el segundo un humanismo atravesado por el carácter destructor de la historia. El primero es un humanismo todavía sujeto a la herencia del yo trascendental. Define sus valores desde arriba, no desde abajo, y el tipo de Hombre por el que apuesta nada tiene que ver con el hombre del subsuelo. Su casa, claro está, no es la casa de los muertos, y aunque su mundo es un “mundo aparte”, su lugar no parece situarse en el más acá de un infierno, sino en el más allá de un cielo, de un paraíso, de una ciudad ideal. Es un humanismo perfectivo, donde esa perfección es un a priori, un horizonte final que justifica que en el camino que a él conduce los hombres sufran y tengan que soportar lo insoportable. Justifica el mal y el sufrimiento de la gente como los amigos de Job el dolor de éste, sin darse cuenta, quizá, de lo elemental, a saber: que con ello escupen con insolencia en el rostro del mismo Dios, y que de creer en El quizá es posible encontrar que su deseo es la felicidad, aquí no solamente allí, de sus criaturas. Es un humanismo en el que el humanista sigue preocupándose de sí mismo, cuida de sí y de su perfección individual, cuida de lo suyo y de los suyos, pero en realidad está siempre desatento de lo que les pasa a los demás. Nunca piensa que la peste que a los demás aniquila o que la ceguera blanca que ciega a los otros a él mismo pueda ocurrirle alguna vez. Es un humanista y es un humanismo que sabe leer, pero entiende que la buena literatura es un lujo para espíritus selectos, y cada vez que piensa en el pasado lo piensa como quien piensa en la gran herencia de la cultura occidental, orgullosa de sí misma, incomparable, sólida e inalterable. Es un humanismo, por tanto, inocente, en el peor de los sentidos: inocente políticamente –yo no hice tal cosa, yo no cometí ese crimen- y por tanto, también, éticamente indiferente: poco deferente hacia los demás. Este humanismo no sabe lo que sí sabía el protagonista de *La Peste*, de A. Camus, cuando la epidemia parece haberse resuelto y la ciudad lo festeja despreocupada:

Oyendo los gritos de alegría que subían de la ciudad, Rieux tenía presente que esta alegría está siempre amenazada. Pues él sabía que esta muchedumbre dichosa ignoraba lo que se puede leer en los libros, que el bacilo de la peste no muere ni desaparece jamás, que puede permanecer durante decenios dormido en los muebles, en la ropa, que espera pacientemente en las alcobas, en las bodegas, en las maletas, los pañuelos y los papeles, y que puede llegar un día en que la peste, para desgracia y enseñanza de los hombres, despierte a sus ratas y las mande a morir en una ciudad dichosa.¹¹⁴

Pero hay quizá la posibilidad de pensar en otro humanismo, en otra forma de pensar la vocación humanista de la educación. Es un humanismo que no renuncia a una cierta utopía, pero que a la vez por no ignorar lo que la historia nos trae como fraude y asesinato, es desencantado y sumamente crítico. Es un humanismo que no se funda en una esencia ideal del ser del hombre o de los valores de su naturaleza, sino de un humanismo que lee a Goethe, pero que sabe que la lectura de Goethe o de Novalis no supuso una barrena ni un freno para la barbarie totalitaria. Es un humanismo que los sigue leyendo a los clásicos, pero también lee al Dante recitado por Primo Levi en *Si esto es un hombre*, que lee los tratados sobre la dignidad humana de los italianos renacentistas, pero también *La especie humana* de Antelme o *La condición humana* de Malraux. Que escucha la música de Wagner o de Mozart, pero también se atreve a aterrorizar su propia imaginación musical escuchando a Oliver Messiaen o a Arnold Schönberg.

Este humanismo cree menos en el Hombre que en los “hombres”, y le preocupa poco insistir en hacer panegíricos de la idea de una Humanidad en términos absolutos o universales. Es un humanismo que sabe guardar en la memoria lo peor que los hombres han hecho en la historia y a la vez sabe distinguir la falsa realidad que se nos impone con el simple hecho de decir la verdad, de no mentir. Porque distingue bien entre hablar de la verdad o sobre la verdad y hablar la verdad, permitiendo que la conversación sobre ella no se cancele antes de haber pronunciado todas las palabras, antes de que hayan intervenido todas las voces. Es un humanismo que procura no ser ni orgulloso ni inocente o ingenuo. Este humanismo, por tanto, sabe que en el contexto de nuestra civilización moderna -administradora y racionalizada- las preguntas verdaderas no son solo las que se formula la ciencia o el conocimiento experto, sino los interrogantes que los hombres comunes todavía pueden hacerse, las preguntas relativas, quizá, como decía Weber, al verdadero arte, a la verdadera felicidad, al verdadero ser. En su intento de acercarse a una respuesta a estas preguntas, una respuesta que nunca es un cierre, el humanista del que hablo se deja acompañar de muchas voces; voces como la de Tolstoi, que tenía claro que la ciencia carecía de la facultad de hacer sentido porque no podía responder a la cuestión inquietante: ¿Qué hemos de hacer?, ¿cómo hemos de vivir?

¹¹⁴ Camus, A. (1996) *La Peste*, en *Obras*, 2, Madrid, Alianza, p. 578.

El humanismo del que hablo parte, por tanto, de la realidad del mal -la anulación de la libertad, la supresión de la pluralidad, la reducción de la vida a nuda vida- y de la posibilidad concreta del bien. Y sabe que el vínculo que une la indeterminación y la contingencia, nuestros límites como humanos y nuestra pluralidad con la posibilidad de instaurar una forma de vida valiosa en la tierra es la educación. Pero sabe, también, no ser inocente, como decía antes. Sabe, en los términos en los que admirablemente lo dice Robert Musil, que “hemos conquistado la realidad y perdido el sueño. Ya nadie se tiende bajo un árbol a contemplar el cielo a través de los dedos del pie, sino que todo el mundo trabaja”¹¹⁵. Este humanismo tiene menos preocupación en justificar la esencia del hombre, o en dejar bien trabada la estructura de su formulación teórica, que en preguntarse qué hace que los hombre puedan cuidar mejor de la existencia de los otros hombres. Y como no es ingenuo, sabe que existen el drama y la tragedia, porque existir es estar afuera, es exponerse y arriesgarse. Por tanto, sabe que existe el dolor y la muerte. Pero también sabe que aunque hemos de morir no hemos venido a este mundo a esperar tranquilamente la muerte, sino a iniciar algo nuevo. Sabe que el hombre puede superar la secuencia natural de su propio nacimiento y renacer siempre que inicie algo nuevo junto a otros con la acción y la palabra. Es decir, siempre que se le deje un espacio para crear.

¹¹⁵ Musil, R. (1993) *El hombre sin atributos*, vol. 1, Barcelona, Seix Barral, p. 48.

2. EL SENTIDO DE UNA PRÁCTICA EDUCATIVA

Las grandes cosas acontecen sin ruido.
Karl Jaspers, *La práctica médica en la era tecnológica*.

Ya vimos que el sentido de una actividad, a diferencia de su fin, se encierra en ella misma. El sentido de una actividad educativa sólo puede mantenerse mientras dure esa misma actividad. Aunque no tenga un fin, el sentido de la actividad permanece mientras exista la acción. Pero como el sentido deja abierta la posibilidad para múltiples y plurales interpretaciones, es normal que el sentido de una actividad como la educación introduzca un principio de contestabilidad. De dos formas la educación se revela como una noción y una práctica esencialmente contestable. En primer lugar como ámbito de estudio y objeto de conocimiento. De eso ya hemos dado cuenta en el capítulo anterior, al discutir la cuestión de la racionalidad educativa y los modos de enfrentarla.¹¹⁶ Entendida como una “práctica”, la educación es algo también contestable. Vamos a argumentar que ello se debe a que nuestra noción de lo que es una “práctica” constituye el resultado de un proceso histórico a través del cual una noción mucho más rica y amplia ha sufrido sucesivas transformaciones.

Fue W. B. Gallie quien propuso esta noción de “conceptos esencialmente contestables” para referirse a los términos de las ciencias humanas cuyo rasgo común es el uso que se hace de ellos en contra de otros usos. “Usar un concepto esencialmente contestable significa usarlo tanto agresiva como defensivamente.”¹¹⁷ Los conceptos contestables como la educación son conceptos *apreciativos* (evaluativos, normativos, que apuntan a una cierta noción de valor), conceptos *abiertos*, y conceptos que incluyen un *núcleo intrínsecamente complejo de prácticas*. Como decía Peters, la educación

¹¹⁶ Una buena exposición de las distintas tradiciones intelectuales en el estudio de la educación se puede encontrar en: Feinberg, W. (1983) *Understanding education. Towards of educational inquiry*, ob. cit.

¹¹⁷ Cf. Gallie, W. B. (1955-1956) “Essentially contested concepts”, *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 56. También: Connolly, W. (1983) *The terms of political discourse*, Oxford, Martin Robinson.

implica que algo que la vale la pena se está transmitiendo intencionalmente, o ha sido transmitido, de un modo moralmente aceptable. Desde un punto de vista lógico, sería una contradicción decir que un hombre ha sido educado pero que no ha mejorado en ningún aspecto, o que un hombre, al educar a su hijo, no pretende nada que valga realmente la pena. Este punto es meramente conceptual. Tal conexión entre 'educación' y lo valioso no implica ninguna obligación particular respecto al contenido. Otra cuestión posterior es cuáles son las normas en virtud de las que las actividades pueden o no ser consideradas de valor y qué bases podría haber para pretender que éstas son las correctas. Todo lo que implica es un compromiso con algo que se piensa es valioso.¹¹⁸

Además, la educación es un concepto abierto, porque su sentido se devela mediante la confrontación reflexiva, y a menudo muy crítica, entre diversas imágenes de la educación derivadas de las distintas tradiciones intelectuales que la piensan. Por último, la educación, como práctica, incluye un núcleo muy complejo de actividades, todas las cuales han de responder a una serie de criterios o principios de procedimiento educativo, en el sentido de la cita anterior de Peters. No podemos pensar la pedagogía, entonces, al margen de los contextos históricos que dotaron de significado a los términos con que pensamos lo que hacemos mientras practicamos la educación. De hecho, la relación entre los conceptos que establecemos para pensar la educación y la experiencia de la actividad que buscamos definir con nuestros discursos pedagógicos, es análoga a la que existe entre la genealogía de nosotros mismos y la forma como captamos el significado de los conceptos en las ciencias humanas.

El filósofo de la educación Wilfred Carr, en un texto de finales de los años noventa del pasado siglo, señaló que los principios que están en la base de ambas actividades son la *inclusión* ("embedness") y la *continuidad en el cambio*.¹¹⁹ No es posible comprender el significado de nuestros conceptos, y a nosotros mismos, sin captar algo de los contextos originales, sociales y culturales, en los que estamos sumergidos y de los que somos herederos. Pero, al mismo tiempo, los conceptos, como a nosotros mismos, pese a las transformaciones que el paso del tiempo comporta, conservan algo de su original significación, es decir, existe siempre un cierto sedimento de sentido original que, eso sí, se re-significa de formas distintas en el transcurso del tiempo. Y es que los conceptos que manejamos para pensar la educación no pueden ser únicamente categorías que están destinadas a reflejar conexiones lógicas entre fenómenos relativamente estables. Estos conceptos están al servicio del acontecimiento de la comprensión pedagógica.

Del mismo modo que la recuperación de la experiencia en la construcción del conocimiento pedagógico pasó por su transformación en una suerte de *experimento*, y así como la rehabilitación de la

¹¹⁸ Peters, R. S. (1966) *Ethics and Education*, ob. cit., p. 25.

racionalidad praxica quedó configurada como racionalidad técnica, al servicio de un sistema -el tecnológico- que no parecía aceptar la crítica, muchos debates acerca de la idea de que la actividad educativa no consistía en otra cosa que una modalidad de actividad práctica derivó en una serie de postulados cuya conclusión era idéntica: por “práctica” había que entender una práctica sustentada en decisiones técnicas que no aceptaban ni admitían un pensamiento extratécnico. M. Holt, entre otros muchos, nunca dudó de que las tareas centrales de los profesores, por ejemplo la elaboración del currículo, constituyen un *problema práctico*. Se trata de una cuestión *moral* -más bien que un tema “prudencial”- “ya que no se ocupa del bien de los profesores -de los actores del proceso- sino del bien de los alumnos en particular.”¹²⁰ La tesis de Holt es un ejemplo de lo que ocurre cuando, siguiendo la tradición establecida por Kant, la *phronesis* (el saber práctico) y la mirada ética hacia lo singular se presentan como contrarios. Un pensamiento similar sostuvo Reid¹²¹ en el tratamiento que realizó del mismo asunto, aunque proponía un *modelo deliberativo* para la reflexión y el desarrollo del currículo, deliberación que constituye uno de los momentos principales del momento reflexivo de todo saber práctico. J. Schwab -el verdadero promotor de un enfoque aristotélico para el estudio del campo educativo- ya advirtió, en la década de los años sesenta del pasado siglo, que la modalidad práctica no podía adoptar otra metodología que la de las *artes prácticas* -es decir, la deliberación y la prudencia- así como las *artes eclécticas*.¹²²

En otra dirección, algunos autores apreciaron, en cierta defensa del carácter práctico de la actividad educativa, una forma de obstaculizar la construcción de una ciencia o teoría educativa autónoma, donde los términos y el vocabulario que definen lo “pedagógico” debían estar dotados de un valor intrínseco, o sea, donde el discurso pedagógico encontraba su justificación en lo “pedagógico”, aunque nunca se aclarase suficientemente en qué consistía el mismo. Según la concepción criticada, la educación no vendría a ser otra cosa que una “práctica deliberadamente dirigida al logro de las

¹¹⁹ Cf. Carr, W. (1996) “Cómo se hace un filósofo de la educación”, en *Una teoría para la educación*, Madrid, Morata, p. 52 y Carr, W. (2004) “Philosophy and Education”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 38, n° 1, pp. 55-73.

¹²⁰ Holt, M. (1987) *Judgment, planning and educational change*, Londres, Harper and Row, p. 14.

¹²¹ Cf. Reid, W. (1978) *Thinking about the curriculum*, Londres, RKP; (1981) The deliberative approach to the study of curriculum an its relation to critical pluralism, en *Rethinking curriculum studies*, Londres, Croom helm; y (1983) Curriculum design and moral judgment. *Cambridge Journal of education*, n°1, pp.3-7.

¹²² Cf. Schwab, J. J. (1969) The practical 1: A language for curriculum. *School Review*, 78, pp.1-23, reeditado en: Westbury, I y Wilkof, N. J. (1978) *Science curriculum and liberal education*, Chicago, University of Chicago Press.

finalidades que la filosofía justifica”¹²³. Aunque una parte nada despreciable de los argumentos de estos críticos del auge de lo prático pudieran parecer justificados, ignoran lo que un filósofo de la educación escocés, Wilfred Carr, ya señaló convincentemente: que nuestro moderno concepto de “práctica” es la resultante de un proceso histórico en el que un concepto más antiguo, coherente y complejo ha sido gradualmente transformado y cambiado: la noción de *praxis*.¹²⁴

De esta antigua noción se hicieron eco muchos de los que sintieron insatisfechos con los modelos dominantes de plantear la formación de profesores y de entender la actividad educativa. Olson, por ejemplo, afirmaba que “concebir la práctica educativa de un modo equivocado, por ejemplo como una forma de racionalidad técnica, comporta el riesgo de generar en los educadores una ansiedad que obnubila su capacidad de juicio y dificulta su manera de enfrentarse con cuestiones problemáticas en educación, pensada ésta como un espacio genuino para el desarrollo y el crecimiento moral.”¹²⁵ Olson piensa que resulta más rentable y provechoso convivir con el hecho educativo tal cual es, sin pretender desnaturalizarle:

La racionalidad técnica comporta una visión de la práctica educativa como una actividad profesional regulable por directrices precisas de actuación. Aceptar este presupuesto, más allá de una consideración crítica que lo cuestione como inviable en educación, puede suponer un subterfugio, presuntamente liberador de ansiedad, en la medida que el profesor espera que tales directrices técnicas pueden proporcionarle la resolución de los problemas que debe resolver en su práctica educativa.¹²⁶

La consideración de la actividad educativa como “práctica”, permitía para muchos mostrar la importancia de la *experiencia*, los *criterios personales* y la *racionalidad práctica* en contextos de trabajo dotados de incertidumbre como la enseñanza. Una forma de justificar esa necesidad de lograr una mayor experiencia reflexiva en educación es aquella que permite concebirla como algo eminentemente *contestable*, como una forma de acción cuyo sentido proviene del contraste entre diversas tradiciones

¹²³ Touriñán, J. M (1987) *Teoría de la Educación*, Madrid, Anaya, p. 242. Ver, Bernstein, R. J. (1979) *Praxis y acción*, Madrid, Alianza, pp. 226-235.

¹²⁴ Cf. Carr, W. (1987) What is an educational practice? *Journal of Philosophy of Education*, 21:2, p. 163. [Traducción Española: Carr, W. (1999) “¿En qué consiste una práctica educativa?”, en *Una teoría para la educación*, Madrid, Morata, pp. 86-102. Este texto y los debates a que dio lugar, con ensayos de Ruth Jonathan, David E. Cooper y Jonas F. Soltis, puede encontrarse también en: Hirst, P. H. y White, P. (1998) *Philosophy of Education*, vol.1: Philosophy and Education, Londres, Routledge, pp. 167-204.

¹²⁵ Olson, J. (1987) El cambio en educación. ¿Porqué persiste todavía la racionalidad técnica?. *Revista de innovación e investigación educativa*, 3, p. 103.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 103

intelectuales en conflicto. Si el sentido de un texto deriva frecuentemente de su puesta en cuestión por otros textos, el sentido de una práctica también proviene de su debate tanto interno como externo, con otras tradiciones que piensan esa práctica. Veamos esta cuestión más detenidamente.

2. 1. Autoridad y crisis de las tradiciones educativas

Cualquier intento que pretenda discutir filosóficamente la acción educativa demanda una explícita referencia al modo en que ésta se constituye prácticamente, es decir, a la forma, o formas, en que la actuación educativa se configura como una práctica humana. Cuando se intenta una tarea de estas características, lo normal es recurrir, como dijimos, a la distinción aristotélica entre *praxis* -o acción- y *poiesis* -o producción-, con el objeto de ofrecer una visión completa, y lo menos reduccionista posible, de la educación como actividad práctica. Ahora bien, cuando se procede de este modo se hace algo más que recurrir a un sistema de pensamiento antiguo. Lo que se hace es acudir a una *tradicón* de pensamiento, estudio, investigación y práctica. Y al recurrir a ella se hace de la tradición misma un *método* de investigación y de conocimiento.

Desde la tradición aristotélica se pone en evidencia dos afirmaciones, las cuales comparten un presupuesto común, que deseo comenzar a discutir aquí. La primera afirmación es que la educación es un concepto esencialmente *contestable*, una noción cuyo esclarecimiento depende de la confrontación reflexiva de diversas tradiciones intelectuales sobre educación. Y la segunda, que la educación es una actividad ética que no entra en contradicción, bajo determinadas condiciones, con planteamientos técnicos. El presupuesto común que comparten estas afirmaciones es el papel fundamental que las diversas tradiciones intelectuales sobre educación desempeñan en la conformación la experiencia de la formación.

El lugar e importancia de la tradición en la configuración de lo humano es bien reconocible. Aunque la autodefinición del individuo, como sujeto ético, es un acto personal y subjetivo, la *situación humana*, en tanto que tal, es significativamente una *co-situación* históricamente dada, esto es, una situación arraigada en un principio de pluralidad, dado que la situación de los demás afecta directamente a mi acto personal de autoafirmación. De acuerdo con esta consideración antropológica, se explica que la vida humana tenga una fuerte dimensión histórica y política. Esto afecta a una filosofía de la acción educativa. Como humanos, no partimos de cero, sino justamente de un legado y una tradición de la que

nos apropiamos críticamente, porque el hombre es un *ser en situación*.¹²⁷ La importancia del concepto de tradición es doble. Primero, porque resitúa a la educación desde la pareja conceptual experiencia y sentido y, segundo, porque la tradición es una forma de conocimiento experiencial. Analíticamente, la educación es definible, pero eso que es delimitable en su concepto no es una “esencia”, sino un *acontecimiento*. El concepto de educación no dice una esencia, sino un acontecimiento, y su definición no es tanto ontológica (¿qué es la educación?) como hermenéutica (¿qué significa educar? ¿en qué consiste una práctica educativa?) La educación germina, pues, como un concepto de significación múltiple, tan sólo abarcable teóricamente en el marco de un proceso dinámico de discusión reflexiva, crítica e intersubjetiva.

Hemos dicho que “educación” es una palabra que posee una cierta contextualización social e histórica, y precisamente la historia, así como los contextos políticos y sociales, dotan de pleno significado, aunque tal vez con desigual valor y rivales unos frente a otros, a esta noción. No obstante, es posible obtener un cierto saber de la educación. Sólo que este saber deriva su significación primera de un saber práctico. Como experiencia, la educación es algo que se practica y luego se dice o se explica. Este es su juego. Y se practica de modo que cada jugador se sabe de memoria las reglas de ese juego en que consiste educar. Hay un saber práctico establecido en la práctica de la educación que se configura como tradición. Aunque, como veremos, tradiciones hay muchas, y estar en ellas no significa estar sometidos o esclavizados.

Una tradición (*tradere*) es una entrega de formas de estar vivientemente en la realidad. La tradición tiene que ver con la dimensión histórica de la vida humana así como con su condición narrativa. Zubiri decía que

la tradición es continuidad de formas de vida en la realidad, y no sólo continuidad de generación del viviente [...] Gracias a estar viviendo en la realidad, el hombre llevará una vida no enclavada sino abierta a cualquier realidad. Para ello no basta con que cada hombre reciba una inteligencia sino que necesita que se den en su intelección misma formas de vida en la realidad. El hombre no puede comenzar de cero. Y en esto es en lo que consiste la tradición, y el carácter histórico de la realidad humana: en la entrega de formas de vida en la realidad, fundadas en un hacerse cargo de la realidad.¹²⁸

¹²⁷ Cf. Rombach, H. (2004) *El hombre humanizado. Antropología estructural*, Barcelona, Herder, pp. 140 y sgs.

¹²⁸ Zubiri, X (1986) *Sobre el hombre*, Madrid, Alianza, p. 201.

Una tradición está compuesta de formas de pensamiento, reglas, principios, creencias, sentimientos, valoraciones, que las generaciones adultas han ido entregando a las nuevas generaciones como ayuda para que éstas puedan instalarse convenientemente en la vida que van a vivir:

Una tradición es un modelo de interpretaciones y juicios que una comunidad ha elaborado a través del tiempo. Es una dimensión inherente a toda acción humana. Nunca se puede abandonar del todo la tradición, aunque sí se puede criticar una tradición desde el punto de vista de otra. Tradición no se opone a razón. A menudo es un debate continuo y razonado sobre el bien de la comunidad o institución cuya identidad define.¹²⁹

Tradición, como entrega, implica transmisión y recepción: por la tradición, entregamos a las nuevas generaciones un legado, un patrimonio. La tradición es un elemento antropológico de especial importancia porque *ser* hombre es, esencialmente, ser memoria. Para poder cambiar tenemos que conservar y proteger, y para conservar hay que innovar, cambiar. Decir que somos memoria y seres tradicionales significa, antropológicamente, que para el ser humano existen pocas posibilidades fuera de la cultura, de la cadena de las transmisiones. Parece que la cultura es el “lugar natural” del ser humano. Pero cada cultura es de un aquí y de un ahora: la cultura está instalada espacial y temporalmente. Por eso la tradición es siempre una tradición recibida y contextualizada en un espacio y en un tiempo determinados. Esto mismo podríamos decirlo señalando que como individuos dependemos de las *mediaciones*. Accedemos al saber de nosotros mismos a través de lo otro, a través de las creaciones culturales que son el resultado de nuestro pensamiento y nuestra acción. No nos apropiamos de la realidad de forma inmediata, sino de “forma mediata” Pero podemos distanciarnos de nosotros mismos (colocándonos más allá de la subjetividad), distanciarnos de nuestras tradiciones e historias heredadas (más allá de los deberes de la memoria); distanciarnos de nuestros coetáneos (más allá de las opiniones de los otros). Por tanto, el “tradere” es la base material de la tradición, el “qué” o contenido de la tradición, y acentúa un *momento pasivo*. “Transmittere”, por su parte, es un verbo que subraya el *momento activo*, la actividad específica del receptor de las transmisiones, el cual, porque está en un espacio y en un tiempo concretos, tiene que contextualizar lo que se le transmite, tiene que reinterpretar, reelaborar y recrear lo recibido para incrementar el orden del sentido.¹³⁰

¹²⁹ Belah, R. (1989) *Hábitos del corazón*, Madrid, Alianza, p. 396.

¹³⁰ Cf. Duch, Ll. (2004) “Tradición y pedagogía”, *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*, Barcelona, Herder, pp. 129-158; Ouaknin, M.-A. (1992) *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*, París, Quai Voltaire, p. 262.

Una tradición incorpora un saber práctico en el que el pasado nunca sea algo del todo rechazable, de lo que podamos liberarnos, sino más bien se configura como comentario y explicación del presente. Alasdair MacIntyre ha subrayado esta dimensión histórica, y también social, de la tradición.¹³¹ Como forma de saber práctico, la tradición muestra que cada teoría particular, o conjunto de creencias científicas o morales, se entienden y justifican, hasta donde sea ello posible, como miembro de *una* serie histórica; una serie dentro de la cual lo posterior no es necesariamente superior a lo anterior, ya que una tradición puede progresar o degenerar. Lo importante es que esté en buen orden, es decir, que esté *viva*. El dinamismo de una tradición se da desde dentro de ella misma, pero en contraste con otras tradiciones rivales. La rivalidad entre las tradiciones puede ser muy fuerte, tanta que siempre exista entre ellas algún núcleo principal intraducible, que haría poco menos que imposible el diálogo entre sus representantes. ¿Hasta qué punto un miembro de una tradición pedagógica conservadora puede entrar en diálogo con uno de una tradición crítica, por ejemplo, si las posturas de ambos se basan en conceptos y premisas que en su base son inmodificables? A pesar de todo, en primer lugar, al recurrir a alguna tradición rival lo que hacemos es extraer recursos que nos ayudan a comprender mejor las limitaciones e incoherencias de nuestra propia tradición de pensamiento, investigación y práctica. Y, en segundo término, la admisión de una significativa intraducibilidad en las relaciones de dos tradiciones de pensamiento opuestos puede ser un prólogo para un debate reflexivo más amplio, a partir del cual una de las partes contendientes podría, en algún sentido del término, aparecer racionalmente superior a la otra.¹³²

La idea de tradición, por tanto, tiene sentido en la medida que está constituida por una comunidad de participantes que la hacen progresar mediante una discusión continuada en el tiempo. El tradicionalista ama el pasado pero con el deseo de restituirlo, como tal, en el presente. El juego de la tradición es otra cosa, pero la pregunta es, ¿qué índole de autoridad de la tradición reivindicar en el mundo moderno, que pasa por ser uno en el que, al parecer, la autoridad se ha esfumado definitivamente? Arendt observó que la crisis de la autoridad tiene una naturaleza y procedencia políticas, aunque el síntoma más significativo de la gravedad de la crisis, aquél que muestra su hondura, es su expansión a áreas previas a lo político, como la educación de los niños, donde la autoridad, en su sentido más amplio, siempre se aceptó como un imperativo natural. Ya no sabemos, ni en la teoría ni en la práctica, que *es* verdaderamente la autoridad. Pero si hay que definirla de algún modo hay que diferenciarla tanto de la coacción por la fuerza como de la persuasión por argumentos. Ahora bien, que hayamos perdido la conciencia de la autoridad de la tradición no significa que hayamos perdido el

¹³¹ MacIntyre, A. (1987) *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, pp. 185 y sgs.

pasado, porque tradición y pasado no son lo mismo. Podemos relacionarnos con el pasado de un modo directo. Al perder el hilo de la tradición, aquello que nos guiaba con paso seguro, también perdimos nuestra relación con el pasado. Esta pérdida pueda afectar a nuestra memoria, lo que afectaría a la dimensión de la profundidad de la existencia humana, pues “el hombre no puede lograr la profundidad si no es a través del recuerdo.”¹³³

Lo que podemos hacer es intentar *comprender*, dar sentido al conocimiento mediante el trabajo de la comprensión, pues la comprensión nos reconcilia con el pasado y nos da conciencia de la historia, de nuestra propia historicidad. Pero hay aquí una diferencia que hay que destacar: una cosa es la pérdida de la continuidad de la tradición humanística, propiciada políticamente por los totalitarismos, que destruyeron nuestras categorías de pensamiento, juicio y reflexión, y otra la autoridad en educación, que es expresión de una voluntad de preservar un mundo común y que proporciona al educador el sentido de un cuidado, tanto del mundo, como con respecto a los recién llegados a ese mundo; un cuidado orientado a hacer posible que éstos sean capaces de un nuevo comienzo en un mundo que estaba antes de su llegada y permanecerá tras su partida.

Ser partícipe de una tradición de estudio, investigación y práctica es practicar una “conversación humana” en la que distintas voces dialogan entre sí. Practicar esa conversación es discutir los principios y reglas que fundan la práctica que realizamos, es reinterpretarlos de continuo y a menudo tener que ponerlos en cuestión. Lo que se discute, y aquello acerca de lo cual se conversa, es la práctica misma, que es un lugar intermedio entre el individuo y la institución dentro de la cual se realiza la actividad. Ya que ninguna práctica se realiza al margen de la vida social y política, los miembros de una tradición de estudio, investigación y práctica están sometidos a un buen número de influencias sociales, por lo que una tradición viva se somete a una modificación y unos ajustes relativamente constante.¹³⁴

Sin un cierto sentimiento de la tradición, sin un cierto grado de conciencia sobre lo que se ha realizado y practicado, la pregunta por el sentido de lo que hacemos quedaría silenciada. Pues una tradición no es simplemente el inicio de algo ni aquello que hay que imitar. Lo que una tradición aporta es una variedad de modos de relación con aquello que practicamos; de hecho, la tradición nos pone en relación con aquello que podemos cambiar o que creemos que debe ser cambiado. Al sentirse miembro

¹³² MacIntyre, A. (1992) *Tres versiones rivales de la ética*, Madrid, Rialp, p. 28.

¹³³ Arendt, H. (1996) “¿Qué es la autoridad?”, en *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península, p. 104.

¹³⁴ Cf. Cua, A. (1998) *Moral vision and tradition*, American University Press, pp. 243-245.

de una tradición de estudio, investigación y práctica uno recuerda su propia iniciación en esa práctica. Hay una especie de regreso en dirección al comienzo, al instante en que uno fue, por así decir, convocado a realizar aquello que realiza. Uno se encuentra a la vez cerca y lejos de la tradición de la cual forma parte. Somos conscientes de la herencia que se nos ha legado y, al mismo tiempo, estamos lejos de la memoria que esa herencia sostiene. Por eso, estar en una tradición es conservación y resistencia.

Muchas de las críticas que ha recibido el recurso a tradiciones de pensamiento existentes para explicar lo *actual*, se han originado por la creencia de que tradición se opone a razón. Esta objeción parte de un presupuesto equívoco. Gadamer decía que la autoridad de la tradición parte de un acto de reconocimiento, en vez de uno de sumisión. Esta autoridad es un reconocimiento que, desde un acto de juicio reflexivo, alguien otorga: “Lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido, y no sólo lo que se acepta razonadamente, tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro comportamiento.”¹³⁵ De este modo, cada tradición tiene su específico modo de ser racional, una racionalidad que le es intrínseca. Sólo es posible traducir el lenguaje de una tradición desde el conocimiento y la racionalidad de otra, dentro de la cual nos instalamos, porque no estamos al margen del tiempo, del espacio, de la historia. La entrega de una tradición, o de un conjunto de ellas, implica, en cierta medida, una *educación como iniciación*: la iniciación en las formas de conocimiento público compartido. La educación es un *proceso de iniciación* de los alumnos en los valores, actitudes y conocimientos que hemos descubierto como intrínsecamente valiosos y significativos:

[E]ducación es un compromiso con la memoria, porque no hace falta tener una gran formación teórica ni desarrollar todo un sistema filosófico para descubrir que la intolerancia, la crueldad y el fanatismo son malos y destruyen la vida humana; sólo nos hace falta sacar conclusiones de nuestra memoria sobre lo que ha ocurrido en nuestra vida cuando hemos operado con esos principios o lo que ha ocurrido en las sociedades donde la intolerancia, el fanatismo o la crueldad se han generalizado.¹³⁶

La educación es un compromiso con la memoria individual y colectiva que se ha venido acumulando a lo largo de la historia de la cultura, una memoria que se recoge en las distintas “formas de conocimiento” (filosofía, literatura, ciencia, artes). Cada una de estas formas, cuando en lo esencial hablan del núcleo humano del hombre, lo que hacen es *narrarnos*, porque los hombres no somos

¹³⁵ Gadamer, H.G. (2001) *Verdad y método*, ob. cit., p. 348.

problemas o ecuaciones sino las historias de las que estamos hechos. Y por eso es imprescindible que en la enseñanza sepamos narrar cada una de las disciplinas, vinculándolas a su propio pasado, a los cambios sociales que han acompañado su desarrollo; al transmitir lo que cada uno de estos campos de saber acumula, no sólo enseñamos determinados contenidos, que podrían valorarse de acuerdo a su valor instrumental, sino las posibilidades de valor a una forma de vida valiosa en sí misma, lo cual requiere, por parte de los alumnos, que *imaginen* lo que en realidad supuso el descubrimiento de aquello que se les da a aprender. No transmitimos una imagen cerrada de la humanidad del hombre, sino una imagen abierta, una imagen problematizada, una figura discontinua de la humanidad del hombre. Y así, al plantear la educación en estos términos la bosquejamos como una *experiencia*.

Esta iniciación es un proceso de civilización y humanización.¹³⁷ De civilización, porque lo entregado tiende a cristalizarse en formas de conocimiento que actúan como lentes de sentido para interpretar la realidad. En este sentido, la educación no es otra cosa que un proceso de acceso a la realidad, una introducción en la interpretación múltiple de la realidad. En las tradiciones de investigación y práctica se sintetiza la historia de las contribuciones que se han venido realizando al progreso del saber y de la práctica. Y se trata, también un proceso de humanización, porque el transcurso en cuestión tiene asignado el propósito de que este *corpus* de saber se incorpore vitalmente en el individuo para que sus estructuras de decisión interna permitan la realización de un proyecto de subjetivación. Esta iniciación se da en todas las fases del proceso educativo del individuo, y lo mismo da que hablemos de unas u otras disciplinas o campos del saber. Pero es básico para el éxito del proceso que el sujeto se ponga en relación con una cierta *memoria*, no la memoria como simple recuerdo del pasado, sino actualización del pasado en el presente para permitir *un nuevo comienzo*. El individuo aprende a sujetar temporalmente su criterio de valoración al de quienes, antes que él, elaboraron la parte del saber que le es entregado. Como se ve, se trata de un sujeción temporal, por tanto nunca permanente, del criterio personal de valoración.

Se aprende significativamente cuando un individuo es ayudado por otro para que pueda realizar una actividad mental propia en la que fundamentalmente se sacan a la luz los conocimientos y experiencias de que dispone ya como base o fundamento para acceder al sentido de lo nuevo. No hay aprendizaje significativo de algo nuevo si no tiene sentido aquí y ahora; y algo tiene sentido en la medida

¹³⁶ Esteve, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa*, Barcelona, Paidós, p.145.

¹³⁷ Peters, R. S.. (1966) *Ethics and Education*, Londres, George Allen and Unwin.

en que se vincula a lo que ya conocemos o hemos experimentado. Aunque a menudo lo nuevo rompe con la experiencia ya realizada y con los criterios ya establecidos. Todo aprendizaje tiene algo de *aprendizaje de la decepción*, algo de deconstructivo y de puesta en cuestión. Todo aprendizaje es una grieta por donde se cuele el sentido. En el aprendizaje significativo, por así decir, el conocimiento es re-construido por el sujeto, el cual no se sitúa frente al objeto de conocimiento estableciendo una mera relación individual.

Por la tradición, la cultura se pone en relación con una conciencia de la historia, y el individuo accede a su propia historicidad. Pero es fundamental entender que la educación, como práctica, y no meramente como función socializadora, pone el acento en lo que los individuos pueden llegar a ser -su propio devenir-, no meramente lo que han sido. La educación es una invitación a participar en el acontecimiento de este devenir por la transformación. Esta participación supone un encuentro, establecer una relación con una diversidad de educadores, maestros y profesores, que es, como decía Canetti en *La lengua salvada*, al recordar sus estudios en la escuela cantonal de la Rämistrasse, “la primera escuela del conocimiento del ser humano.”¹³⁸ Al transmitir cultura, lo que se transmite es ese compromiso con el devenir, o sea, con la vida. Porque la cultura es inseparable de la vida, y por eso no debería quedar encerrada -reducida a mero objeto de contemplación- en galerías, museos, escuelas o universidades, sino que es algo que tendríamos que poder mirar de frente, a plena luz, en la radicalidad de la percepción.¹³⁹ Algunos ya denunciaron toda idea de comunicación de un saber, la posibilidad o la pretensión misma de una educación a través del lenguaje conceptual. Artaud, por ejemplo, señalaba que el educador es una especie de “mercader de abstracciones” que se refugia en el saber para *huir de la realidad*, abandonando la exigencia de una cultura que une el pensamiento a la acción y la palabra al gesto. Aquí, el “falso maestro” es el que, perdiendo de vista esta cultura unida a la vida, pierde el sentido del gesto, la concordancia de teoría y práctica, la dimensión entera de la existencia, el que enseña como a espaldas de la vida, cuando no vengándose francamente, de ella. Y sería maestro de verdad el que ejemplifica aquello de lo que habla; o como decía Nietzsche: “La relevancia que tiene un filósofo para mí está en función directa de su capacidad para ofrecerme un ejemplo”¹⁴⁰, un ejemplo ofrecido no tanto por los libros leídos como por la sensibilidad de una vida en la que la lectura nos ha modificado y transformado.

¹³⁸ Canetti, E. (2003) *Obras Completas*, Vol. II: Historia de una vida, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, p. 209.

¹³⁹ Cf. Sojcher, J. (1984) *Le professeur de philosophie*, París, Fata Morgana, 2ª edición.

¹⁴⁰ Nietzsche, F. (2001) *Schopenhauer educador*, Madrid, Biblioteca Nueva, p. 39.

El mero espectador y consumidor de cultura permanece *exterior* a lo que aprende. Conserva sus manos limpias y queda *intacto*. Esa cultura exterior a uno mismo, y con la que pretendemos establecer una relación neutral y objetiva, es en el fondo *inofensiva*. Es del orden de un saber que sólo sirve para transmitir de mente en mente, o de espíritu en espíritu, valores ya petrificados sin *efecto de formación*. Es una cultura que “ha perdido el fuego que quema.”¹⁴¹ La enseñanza que es cómplice de este tipo de cultura es la que protege y separa la existencia del saber. A distancia de ella está esa otra relación con la cultura que ayuda a sondear la vida: un refinado medio para comprender y ejercer la existencia.

Parece que vivimos prisioneros de una *ideología de la separación*, de un pensamiento analítico que divide, que ordena y percibe según esquemas, modelos, proyectos, programas y estructuras fijas e inamovibles. Prisioneros de un lenguaje que ha perdido el sentido de la palabra, un lenguaje que es sólo un medio de comunicación e información. Quizá habría que “volver a revitalizar el acontecimiento”¹⁴², sobrepasar ciertos límites, romper con la quietud y la moderación autocontenida: “El pedagogo no debería aprender más la prudencia, el justo medio, sino el riesgo, la generosidad, el goce del camino y de las cuestiones que llevan las respuestas hacia nuevos interrogantes.”¹⁴³ Nuestra cultura es cada vez más *normativa*. Como una especie de “ortodoxia no impuesta”, la “normalidad” penetra todos los sectores de nuestra vida. Se instala en el precepto de las “conveniencias”, las “buenas costumbres”, los reglamentos no escritos que dictan las formas adecuadas de mirar, sentir, pensar y hablar. Se trata de un espacio cerrado sobre sí mismo que, por su cohesión y orden internos, su equilibrio y su “prudencia”, parece hacer posible la “sociedad”, la “comunidad”. Y sin embargo, se trata también de lo que aniquila el dinamismo de un saber-otro, uno que haga posible el movimiento de la vida, un saber que ayuda a vivir, con todas sus contradicciones incluidas. Así, el profesor que, contra la norma y la *ideología de la normalidad*, invoca la revuelta, se margina situándose fuera del “sentido común”, e introduce un factor de desorden y desequilibrio, de inquietud en el *sistema*. Y sin embargo “¿qué es un pedagogo que no inquiete?”¹⁴⁴

Vamos necesitando en educación un *pensamiento viajero*, volver a introducir en la relación pedagógica la fuerza del *dis-cursus* (un curso discontinuo y desigual, donde lo fragmentario y lo aforístico deviene coherencia), comunicar de una manera intempestiva, salir de la apatía y la indiferencia, de la estrechez de formas de transmisión claras, directas, continuas, lineales...aburridas. Se trataría,

¹⁴¹ Sojcher, J. (1984) *Le professeur de philosophie*, ob. cit., p. 19.

¹⁴² Sojcher, J. (1984) *Le professeur de philosophie*, ob. cit., p. 21.

¹⁴³ Sojcher, J. (1984) *Le professeur de philosophie*, ob. cit., p. 21.

¹⁴⁴ Sojcher, J. (1984) *Le professeur de philosophie*, ob. cit., p. 23.

entonces, de permanecer cerca de las preguntas en cada una de nuestras respuestas. No dar ni las preguntas ni las respuestas por definitivamente formuladas, renovar el acontecimiento de la pregunta. Guardarse de la impaciencia que traiciona y de la excesiva paciencia que demora y pospone. O buscar en cada palabra la fuerza y la inquietud que sorprende y activa el pensamiento. Romper, en fin, el lenguaje, para tocar la vida, afrontar lo desconocido en un lenguaje que recrea, que no explica pero que sí manifiesta y *se expone*: “Lenguaje *poético* del pensamiento inicial, palabra de huida por la cual una comunidad de investigadores se reconoce, lenguaje abierto, si se quiere, lo contrario de la palabra del enseñante.”¹⁴⁵

Quizá no se trata de transformar las escuelas o las aulas en tribunas ni la enseñanza en propaganda. Se trata más bien de ser fieles a los textos que se transmiten y se dan a leer en la *lección*: dejar pasar su violencia, su verdad plural, en vez de desactivarlos “pedagógicamente” traduciéndolos y explicando sus verdades. Para ello, intentar que los saberes vuelvan a pasar a través de la magia del lenguaje y la palabra, evitar solidificarlos transformándolos en verdades fijas y eternas.

2. 2. El significado de la práctica: *praxis* y *poiesis*

La pretensión por volver más técnicamente eficaces los procesos de intervención pedagógicos se afianzó al hilo de la consolidación de la educación como disciplina científica. Hace varias décadas la tecnología educativa, centrada en los “resultados” más que en los “procesos”, era criticada a causa del tipo de relación *extrínseca* que acababa por definir con respecto a la situación educativa donde se aplicaba. En cambio, pocos partidarios de la tecnología de la educación negarían hoy que a ésta haya que concebirla como tecnología *intrínseca* de carácter cognitivo e intelectual. Para sus defensores, existen muchas razones que explican este cambio en el modo de concebir a la tecnología educativa y de justificarla como “buena” para la pedagogía. Pues, según un argumento muy extendido, la acción educativa no puede hacer valer su importancia *ética* si al mismo tiempo se convierte sólo en un desencadenamiento de acontecimientos que se escapan al control del sujeto de la educación. Aceptar, de este modo, el carácter ético de la actividad educativa, reclamaría hacer visible una voluntad de eficacia y de conocimiento racional en la intervención pedagógica; su desencadenamiento intencional, secuencial y racional. Este “hacer visible la voluntad” (en este caso “voluntad de eficacia”) era, de hecho, la raíz de lo que consistía una *praxis*, en su sentido original: “Voluntad que se expresa inmediatamente en la acción”,

¹⁴⁵ Sojcher, J. (1984) *Le professeur de philosophie*, ob. cit., p. 29.

dice Agamben.¹⁴⁶ La introducción de la “eficacia” en esa voluntad del hacer no es inocente. Muestra hasta qué punto lo práctico ha devenido producción, actividad pensada desde una racionalidad medios fines (instrumental y tecnológica).

El auge de determinados planteamientos tecnológicos en educación ha generalizado, como *dogmática* no revisable, diversas ideas que se muestran tan suficientemente problemáticas como para revisarlas. Una que interesa destacar aquí es la que sostiene que el proceso de intervención educativa es una actuación *práctica* que, en cuanto tal, hace de sus problemas cuestiones sin referencia alguna a un universo epistemológico extra-técnico (en el siguiente sentido: el conocimiento que elabora términos educativos dotados de un valor pedagógico intrínseco, y cuyo significado no proviene de ningún otro saber que no sea el “pedagógico”). Se piensa que la racionalidad educativa es principalmente una clase de racionalidad tecnológica que, siguiendo un esquema modificado de relación medios-fines, afirma que los “medios” mantienen una relación de dependencia lógica con las “finalidades”. Se generaliza la convicción de que la racionalidad educativa es una modalidad de “racionalidad tecnológica”, donde funciones educativas y prescripciones técnicas coinciden, de modo que la normatividad del conocimiento educativo es una normatividad técnica, o no lo es en absoluto. No sirve, pues, distinción alguna entre formas operativas de racionalidad -una técnica y otra práctica- pues con la implantación de la moderna civilización tecnológica -eminentemente cognitiva y centrada en procesos- se ha vuelto tan superflua como inútil la vieja distinción aristotélica entre pensamiento productivo y pensamiento práctico (o práctico). Hemos de entender bien este problema, y por eso hay que profundizar un poco más en la distinción entre *praxis* y *poiesis*, hasta ahora apenas esbozada.

Recordemos lo que decíamos al inicio del libro, cuando presentábamos la tesis principal de este ensayo: contemporáneamente, la actividad productiva se entiende como una forma de práctica desligada de la *praxis*.¹⁴⁷ Todo el hacer del hombre -como artista, artesano, político o educador- se dice que es una práctica, o lo que es lo mismo, la manifestación de una voluntad productora, de un efecto concreto que se sitúa más allá de la actividad que la realiza. Según Agamben, estamos tan acostumbrados a esta consideración unitaria de todo “hacer” del hombre como práctica que no percibimos que podría

¹⁴⁶ Cf. Agamben, G. (1998) *El hombre sin contenido*, ob. cit., p. 114.

¹⁴⁷ Cf. Agamben, G. (1998) “Poiesis y praxis”, en *El hombre sin contenido*, ob. cit., pp. 113-154.

concebirse de otro modo y que se puede distinguir entre *poiesis* (*poiein*, producir, en el sentido de llegar a ser) y *praxis* (*prattein*, hacer, en el sentido de realizar).

En el centro de la *praxis* se encuentra la idea de la voluntad de un individuo que se expresa inmediatamente en la acción. En la *praxis* se incluye su propio fin, y no trabaja para un fin situado más allá de sí misma, sino para finalizar ella misma, para acabar lo que la *praxis* comienza o inicia. En la experiencia de la *poiesis* se encuentra, por el contrario, la producción de algo hacia la *presencia*, es decir, el hecho de que mediante la actividad productiva algo pase del no-ser al ser, de la ocultación a la luz, de lo posible a lo real. De esta suerte, el carácter de la *poiesis* se encuentra en ser una forma de verdad, entendida como “desvelamiento” (*alétheia*). Es esta conexión con la verdad lo que explica que, en Aristóteles, exista una primacía de la producción sobre la *praxis*, ya que la raíz de la *praxis* se hundía en la condición del hombre como ser vivo, como animal: el principio del movimiento que caracteriza a la vida. Así, la *praxis*, como acción, es movimiento, lo que se inicia o lo que *comienza*, lo que tiene la impronta de lo nuevo. Esta idea, como veremos, es sumamente interesante.¹⁴⁸

Hay que recordar, a propósito de esta altura epistemológica de la *poiesis* sobre la *praxis*, de la producción sobre la acción, que para los griegos resultaba imposible una consideración temática de la *labor*, como una de las formas fundamentales de la actividad del hombre, debido a que el trabajo corporal -la labor de nuestros cuerpos, el trabajo de nuestras manos-, necesario para el mantenimiento de la vida, como *zoé*, estaba destinado a los esclavos. Trabajar significaba someterse a la *necesidad*, y este sometimiento era incompatible con la condición humana, cuya esencia era la *libertad*. Así pues, mediante la producción el hombre construye un espacio o mundo en el que encontramos nuestra certeza y aseguramos la libertad por medio de la acción, y mediante la labor mantenemos la vida biológica de la vida y garantizamos su continuidad cíclica.¹⁴⁹

Estas reflexiones son importantes para entender, no sólo la transformación moderna de las relaciones entre producción y acción, sino para comprender mejor lo que exigen una y otra figuras de la actividad humana. Según decíamos, de la experiencia de la *poiesis* como desvelamiento de lo oculto se pasa ahora a la consideración del “cómo”, el proceso a través del cual se produce algo o un objeto llega a ser elaborado. Esto hace que el acento se ponga ahora en el proceso de producción (el *operari* del artista o productor). No interesa tanto la *esencia* de la obra -el espacio de verdad que se abre en el proceso de algo que pasa del no-ser al ser- como las particulares características del *proceso* mismo de producción. En esta transformación, la modernidad hace que el trabajo pase poco a poco a ocupar posiciones más

¹⁴⁸ Cf. Agamben, G. (1998) “Poiesis y praxis”, en *El hombre sin contenido*, ob. cit., pp. 114.

elevadas, al hilo del descubrimiento de la propiedad (no es por casualidad que en las facultades de educación hayan existido asignaturas denominadas como “pedagogía laboral”, disciplinas que forman parte de la especialidad de “formación en la empresa”, o sea, para el mundo del trabajo). Todo hacer humano se entiende como práctica, o lo que es igual, como actividad productora concreta, y la práctica se interpreta a partir de la idea del trabajo, como producción de la vida material. En ese trabajo, el hombre asegura la vida sobre la tierra, de modo que no es extraño que la educación o formación de ese hombre, que ha de mantener la vida sobre la tierra, quede pensada como la actividad orientada a formar en él las capacidades y disposiciones que le permitan ese mantenimiento de la vida sobre la tierra. La educación, en congruencia con su propósito, se hace connatural con la actividad que el sujeto será capaz de hacer. La educación es entendida como práctica, en el sentido moderno del término: una actividad productiva, un trabajo. Se abre la puerta para la desactivación de la dimensión praxica de la actividad educativa, dimensión que un el mejor de los casos queda asimilada, y por tanto indiferenciada, de la actividad productiva.

De acuerdo con esto, parece que la propuesta metodológica quizá más pertinente para la investigación del concepto de “práctica” consiste en una reconstrucción histórica y en un análisis filosófico de la idea de la *praxis*, que es donde hunde sus raíces nuestro moderno concepto de práctica. Esta estrategia puede chocar en la actualidad con diversas objeciones, como ha mostrado Wilfred Carr.¹⁵⁰ La principal de ellas se encuentra en la tendencia moderna a pensar la práctica prioritariamente en oposición a la teoría. A ello cabe añadir la opinión de quienes están convencidos de que esta noción es un concepto profundamente estático y carente de toda historicidad. Por ello, cualquier exégesis histórica del concepto resultaría una tarea tan accidental como de escaso interés pedagógico. Sobre la base de estas afirmaciones es posible identificar tres vías contemporáneas de aproximación al estudio de la práctica cuya nota común es su mutua exclusión como propuestas de trabajo. Estas vías son, en primer lugar, la concepción de la práctica como actividad *opuesta* a la teoría; en segundo término, concebirla como actividad *dependiente* de la teoría; y por último, como actividad *independiente* de la teoría o práctica autónoma. En opinión de Carr es posible identificar los criterios sustantivos de significación de la noción de práctica que subyacen a estas propuestas, y que no son más que los fragmentos de una noción previa

¹⁴⁹ Cf. Arendt, H. (1993) *La condición humana*, ob. cit., pp. 97-156.

¹⁵⁰ Carr, W. (1987) What is an educational practice?. *Journal of Philosophy of Education*, 21:2, pp. 166-167

que sigue expresándonos y comunicándonos algo de su original significación . Pero esta identificación pasa por recordar los conceptos claves que están en disputa.

Ya dijimos que mientras que la producción es una actividad que no tiene sentido por sí misma, sino que sólo tiene un valor instrumental con respecto al efecto que se quiere conseguir, la *praxis* se entiende como una actuación que tiene sentido en sí misma. Sus efectos no se sitúan fuera de la actuación, sino que la *buena actuación* es su propio fin (*eupraxia*). Esta “mejor *praxis*” rinde sus efectos sobre el sujeto de la actuación, en tanto que humano, y no como experto, técnico o especialista en algo. En el libro VI de la *Ética a Nicómaco* lo dice Aristóteles así:

Entre las cosas que pueden ser de otra manera, están lo que es objeto de producción y lo que es objeto de acción o actuación, y una cosa es la producción y otra la acción [...]; de modo que también la disposición racional apropiada para la acción es cosa distinta de la disposición racional apropiada para la producción. Por tanto, tampoco se incluyen la una a la otra; en efecto, ni la acción es producción, ni la producción es acción” (Et. Nic. VI, 4, 1140 a).

Por tanto, la *poiesis*-producción es aquel tipo de actividad cuyo efecto recae sobre algo distinto al individuo mismo que actúa. Su fin es producir o modificar algo. La fabricación y la artesanía son ejemplos de producción. La *praxis*-acción, por el contrario, es el tipo de actividad cuyo efecto no recae principalmente sobre algo exterior, sino sobre el individuo en tanto que agente de la actuación. Y aquí, el fin no es algo distinto y situado más allá de la actuación praxica. En la *Ética a Nicómaco* volvemos a leer: “El fin de la producción es distinto de ella, pero el de la acción no puede serlo: la buena actuación misma es un fin” (Et. Nic. VI, 5, 1140 b).

Lo interesante de la *praxis*, como distinta de la *poiesis*, es que en ella la cuestión reside en llevar la acción hasta su límite, o sea, en *ir a través de*. Pero esto es precisamente en lo que consiste una *experiencia* (*exper-ientia*). Práctica y experiencia van juntas, y esta experiencia es conocimiento de las cosas singulares. El médico no cura al “hombre”, dice Aristóteles, sino a *ese hombre* a un hombre concreto, con nombres y apellidos, diríamos. El educador no tiene “alumnos”, ni “educandos”, sino que su saber y su acción, su saber de la acción, se dirige a Pedro, Marta o Lucas. Ese saber de lo singular (*phrónesis*) es intelecto práctico, razón práctica en movimiento que determina acciones concretas, en situación. Que el hombre sea capaz de acción, de *praxis*, y por tanto de experiencia, significa, entonces, que sólo el hombre determina su acción. El maestro determina su acción, no como experto, como profesor o como individuo docente, sino como sujeto de la experiencia. Atraviesa lo que hace y es atravesado por su hacer, por la experiencia que hace, por su *praxis*. En sus juicios se determina, en sus decisiones se decide a sí mismo, se muestra y se expresa. Por lo mismo, que el educador, como

individuo, sea capaz de esta práctica significa que *quiere* su acción, que la atraviesa hasta su límite, que hace experiencia y obtiene un saber de experiencia.¹⁵¹

Es inevitable, entonces, juzgar y decidir, porque la acción no puede venir pre-determinada. Como decía Arendt, el mundo se hace a base de lo que hacemos, de nuestras acciones, con las que insertamos un nuevo gesto en el mundo, y así lo renovamos. En educación, lo que hacemos con nuestra *praxis* se apoya en la memoria de lo ya realizado, en una serie de tradiciones de pensamiento e investigación. Por eso toda acción tiene, como veremos un poco después, un componente narrativo: podemos narrar, contar lo realizado y lo que hacemos. Reflexionar sobre las acciones realizadas es volver a pensarlas desde una memoria reflexiva. Y porque partimos de lo ya realizado, porque no partimos de cero, y porque lo ya realizado puede ofrecerse como un argumento, podemos decidir qué hacer; hay que decidirse. En el mundo de la acción no cabe el principio totalitario de *todo es posible*. El sujeto de la acción se pregunta *qué hacer*. Y esta pregunta significa que no todo está hecho ni prefigurado de antemano. No todo está hecho, pero hay algo ya realizado. Y como todavía podemos hacer nuevas cosas, existe la posibilidad de un nuevo comienzo, de un nuevo inicio. Por eso deliberamos sobre los medios, tratamos de anticipar los fines de la acción, y construimos juicios prácticos mientras estamos volcados en la práctica. Ponemos en marcha nuestro pensamiento práctico para poner en marcha la acción. Pero esto también significa que la acción no puede medirse con exactitud. La acción puede tener sentido, pero no medida. La acción es finita, tiene comienzo y fin, pero del hombre de acción cabe esperar lo infinitamente improbable. Ese es el enigma, y por eso hay acontecimientos, existe la posibilidad de una sorpresa mientras actuamos. La acción se puede narrar, y de ella, como acción realizada, se puede componer un relato, pero no medir con una regla. El tiempo de la acción es el tiempo del *sentido*.

En la acción lo que interesa es la experiencia de la actuación justificada en sí misma. Un ejemplo: la educación no se justifica porque exista un derecho a la educación, jurídicamente establecido, sino porque educar es bueno en sí mismo. Cuidar de los enfermos es, por lo mismo, una *praxis* que tiene sentido en sí mismo, y su justificación reside ahí, no en el hecho de satisfacer un derecho social. La práctica de la educación es, entonces, *tomar una iniciativa*, poner algo en movimiento. Arendt destacó el hecho de que la acción parece estar dividida en dos partes claramente diferenciadas: un inicio, que inicia

¹⁵¹ Sin embargo, la recuperación moderna de la experiencia en pedagogía pasa por el control y la tutela, es decir, la planificación y la previsión del hacer. Como dice Larrosa: “La pedagogía moderna hace de la experiencia algo permanentemente controlado y tutelado, algo que está ya previsto en la secuencia previsible del desarrollo. En ambos casos se expulsa la singularidad y la pluralidad de los sujetos para constituir un único sujeto y nuevo cuya realidad no es otra que la de coincidir con un punto arquimédico abstracto, el *ego cogito* cartesiano.” Larrosa, J. (2003) “Viajes pedagógicamente tutelados (El control de la lectura en Descartes, Rousseau y Hegel)”, en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, ob. cit., p. 352.

uno, y un término, en el que participan otros muchos.¹⁵² Ello significa que a diferencia de la fabricación o la producción, la acción humana nunca es posible en el aislamiento: “Estar aislado es lo mismo que carecer de la capacidad de actuar. La acción y el discurso necesitan la presencia de otros no menos que la fabricación requiere la presencia de la naturaleza para su material y de un mundo en el que colocar el producto acabado.”¹⁵³ Existe una dimensión esencialmente comunicativa en el actuar humano y en la acción, porque la acción es inseparable del discurso (*lexis*), y porque en la acción el hombre comunica a los demás su modo de ser y el sentido que asigna a su actuación. Para los griegos, la cuestión no estaba tanto en la contraposición *teoría-praxis*, como en la distinción entre dos formas de vida -dos modos de ser y de actuar- representados, el primero, por la vida esencialmente filosófica y, el segundo, por la vida del político. De este modo, la discusión de la *praxis* debe situarse en dos contextos claramente diferenciados. De un lado, el debate sobre las formas fundamentales de la vida humana -*bios theoretikós* y *bios praktikós*, respectivamente- y, de otro, el debate sobre la diferente modalidad de racionalidad del conocimiento, según se trate del conocimiento teórico o del saber práctico.¹⁵⁴ Como hemos visto la *praxis* caracteriza a las actividades y disciplinas que se ocupan cognoscitivamente del “obrar” humano y cuyo fin no es un mero producto de la actividad, sino algo interno a ella misma; algo buscado por sí mismo y con virtualidades perfectivas para el agente humano. Por su parte, la *poiesis* o producción es una modo de hacer, que a su vez perfecciona técnicamente al agente -esto es, como técnico- y que se mide por los productos objetivos que son resultado de la actividad técnica. Siguiendo a R. Bernstein, diremos que en la *praxis*, en su sentido más restringido, se encuadran las actividades y disciplinas predominantes en la vida ética y política del hombre: “Estas disciplinas, que requieren conocimiento y sabiduría práctica, pueden contraponerse a la ‘teoría’ porque su objetivo no es conocer o el saber práctico por sí mismo, sino el actuar -el bien vivir.”¹⁵⁵ *Praxis* es, así, actividad libre. El pensamiento marxista ha intentado recuperar parte de esta tradición sobre la *praxis*, pero remitiéndola sobre todo al ámbito de la transformación humana por el trabajo. Y así Popkewitz señala que “en la ciencia crítica contemporánea, la *praxis* adquiere un significado más específico. Se trata de una forma revolucionaria que adoptan nuestras acciones y nuestra teorización. Así, se afirma que formamos parte de un mundo que estudiamos,

¹⁵² Tanto en griego como en latín existen dos palabras diferentes para designar al verbo “actuar”, pero que están en estrecha interrelación. Así, a los verbos griegos que designan los significados de “comenzar”, “guiar” y “gobernar” (*archein*) y “atravesar”, “realizar” o “acabar” (*prattein*), corresponden los latinos *age* y *agere*, que respectivamente significan “poner en movimiento” y “llevar”.

¹⁵³ Arendt, H. (1993) *La condición humana*, ob. cit., p. 249.

¹⁵⁴ Cf. Lobkowitz, N. (1977) “On the history of theory and praxis”, en Ball, T. (Ed.) *Political theory and praxis*, Mineápolis, University of Minneapolis Press, pp. 13-27.

¹⁵⁵ Bernstein, R. (1979) *Praxis y acción*, Madrid, Alianza, p. 10.

y que esa participación exige un compromiso con su transformación. La *praxis* introduce un momento radical en la práctica.”¹⁵⁶

Lo que vamos a hacer ahora es rastrear, con la ayuda de tres filósofos muy distintos, tres elementos constitutivos de una práctica. En primer lugar, con la ayuda de Michel Oakeshott, el *momento interpretativo* de la actividad: la práctica como lenguaje a interpretar.¹⁵⁷ En segundo término, su *momento ético*, para cuyo desarrollo abordaré algunas ideas de Alasdair MacIntyre.¹⁵⁸ Y, por último, su *momento político*, porque toda acción es una experiencia, y como la experiencia es de lo singular, es posible pensar la acción educativa como el acontecimiento que introduce lo nuevo en una secuencia ya establecida: ahí reside el sentido de la acción (educativa) como categoría política, como veremos con Hannah Arendt.¹⁵⁹

2. 3. El momento hermenéutico. La educación como conversación

La práctica de la conversación ocupa un lugar muy importante en la hermenéutica, porque para ella todo lo que hay que presuponer es la existencia del lenguaje, y éste resulta una experiencia peculiar en la conversación humana: “El lenguaje sólo existe en la conversación”, dice Gadamer.¹⁶⁰ Conversamos con nuestros contemporáneos, pero también con los ausentes a través de la memoria y de la lectura de los textos legados por la tradición. A menudo, la conversación es un acontecimiento; lo que resulte de ella no se puede prever. Uno entra en la conversación, se deja llevar por su flujo, pero no la controla ni puede dominarla. En ella, lo importante no es tanto que nos pongamos en el lugar del otro, o que aceptemos todo lo que el otro diga, para mostrar así nuestras cualidades *empáticas*, sino comprender lo que dice, tratar quizá de ponernos de acuerdo en la cosa, en el asunto de que se trate, aunque se trate de un acuerdo tal que no anule un desacuerdo primordial que hace distinguir cada posición y cada inflexión. Por la conversación buscamos llegar a acuerdos, pero también por la conversación experimentamos el lenguaje, y escuchamos las voces humanas en toda su pluralidad de tonos y registros. Es en la conversación donde nos damos cuenta de que, aunque hablemos una sola lengua, en realidad lo hacemos delante de todas las

¹⁵⁶ Popkewitz, Th. (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori, p. 231.

¹⁵⁷ Cf. Oakeshott, M. (1975) *On human conduct*, Oxford, Clarendon Press; (1993) *Experience and its modes*, Cambridge, Cambridge University Press, y (2000) *El racionalismo en la política y otros ensayos*, México, Fondo de Cultura Económica.

¹⁵⁸ Cf. MacIntyre, A. (1987) *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica y (2001) *Animales racionales y dependientes*, Barcelona, Paidós.

¹⁵⁹ Cf. Arendt, H. (1993) *La condición humana*, Barcelona, Paidós.

¹⁶⁰ Gadamer, H-G. (2002) “La incapacidad para el diálogo”, en *Verdad y método, II*, Salamanca, Sígueme, p. 203.

Sobre la “cultura de la conversación”, y su inscripción en un ideal de sociabilidad elegante, en contraposición a la lógica de la fuerza y la brutalidad, véase el excelente libro: Craveri, B. (2003) *La cultura de la conversación*, Madrid, Siruela.

lenguas del mundo, o sea, hablamos en presencia de una diversidad de lenguas, formas de expresión, modalizaciones, tonalidades, gestos, matices.

La conversación, por tanto, posee una fuerte dimensión transformadora, y constituye una buena figura para e pensar la educación. Porque toda buena conversación deja una marca, una huella en nosotros. No se trata de que ahí hayamos aprendido algo nuevo, sino que en la conversación a menudo encontramos en el otro dimensiones inéditas que antes no fuimos capaces de percibir. Es ahí donde la práctica de una buena conversación deviene experiencia y acontecimiento de transformación. En ella, el individuo se reencuentra con los amigos o los descubre. En la conversación aprendemos el arte del silencio, porque toda buena conversación enseña que el lenguaje no es a lo verbal lo que el silencio a lo no-verbal. En la conversación, las palabras respiran a través de los silencios, por los que se cuele el sentido de lo que decimos.¹⁶¹

En nuestras instituciones educativas y en nuestras universidades, donde los profesores cada vez menos llegan al aula sin libros y sin cuadernos, más bien su instrumental es un portátil y el famoso “cañón”, en esos espacios, digo, se puede, y a menudo se hace, debatir; se “participa” en una discusión, pero ya no se conversa, no se practica la conversación como un arte, como una experiencia dialogal. Quizá debido al carácter monologal de la ciencia, y al deseo compulsivo por hacer de la pedagogía y de la enseñanza algo científico-técnico, el profesor se ha vuelto incapaz de conversar con sus alumnos. Es preciso terminar los programas, hacer múltiples actividades, todas ellas muy prácticas, cambiar constantemente de tarea para que el principio de participación en las aulas muestre hasta qué punto somos unos buenos profesores, unos profesores que, además, porque creemos en los dioses de la ciudad moderna, saben hacer excelentes presentaciones con el programa “power point” de su ordenador, presentaciones a todo color, en pleno dinamismo, donde las imágenes lo hacen todo, y donde los alumnos se ahorran tener que construirse una conciencia vertical, más honda, mientras conversan con el autor del libro que están leyendo y descifran el misterio de sus palabras.

En la práctica de la conversación humana asistimos a una suerte de “transacción moral” entre individuos, en todo desiguales entre sí. Es lo mismo que lo que ocurre en la educación, que es una transacción moral entre individuos todos ellos aspirantes a la condición humana, todos ellos pendientes de llegar a ser lo que son. Esta conversación es posible porque la vida humana tiene unas características que le son propias y muy específicas. Como dice Oakeshott, el ser humano es un habitante de un mundo compuesto, no ya de “cosas”, sino por “significados”, “esto es, por acontecimientos de alguna manera

¹⁶¹ Cf. Le Breton, D. (1997) *Du silence. Essay*, París, Métailié, p. 27.

reconocidos, identificados, entendidos y respondidos en términos de este mismo entendimiento.”¹⁶² Nuestro mundo es un mundo de creencias y sentimientos, lo que incluye todo tipo de expresiones de lo humano, o de lo inhumano, de nuestra común humanidad: libros, pinturas, música, escultura, utensilios de todo tipo, etc. Expresiones múltiples de lo humano que, al tratar de entenderlas, no ponen en contacto con la variedad misma de lo humano en la tierra. Por eso la educación no es un simple proceso de crecimiento natural, y se pervierte si se transforma en una técnica de modelamiento donde lo único que cuenta, como forma privilegiada de relación humana, es la conducta normalizada, en vez de la acción espontánea. En la educación lo que ocurre es que las generaciones adultas inician a los recién llegados en el mundo que van a vivir, en todo su legado cultural, en sus logros, valores y creencias. Por eso, educar no es acumular más ideas sobre las cosas, sino algo muy distinto: “Aprender a mirar, a escuchar, a pensar, a sentir, a imaginar, a creer, a entender, a elegir y desear.”¹⁶³ La transacción moral educativa no es un fin o producto extrínseco a ella misma; la experiencia de esa relación es su propio fin, y tanto para el profesor como para el alumno constituyen parte de su tarea de ser humanos. No se trata de aprender a hacer con mayor destreza o habilidad esto o lo otro, sino en “aprender a ser a la vez autónomo y participe civilizado de la vida humana.”¹⁶⁴

El espacio donde todo esto ocurre es, como vengo diciendo, el de una conversación. Allí en realidad no se lleva a cabo una “investigación”, ni tampoco un “debate”. En la conversación no hay una “verdad” que descubrir, ni una esencia fija o naturaleza con la que coincidir en nuestra humanidad. Cada interlocutor de esa conversación no pretende convencer al otro, ni persuadirle, aunque muchas veces en la conversación existe un juego de seducciones. La conversación tiene una dimensión *erótica* muy especial, porque el lenguaje no es un mero instrumento de comunicación, sino la forma más elevada de placer. La conversación no es una *poiesis*, en el sentido de fabricación, sino una *praxis* donde cada interlocutor ensaya el habla, el cuerpo y el pensamiento. En la conversación nos ensayamos y el tema del que hablamos somos nosotros mismos.

Pero no hay conversación sin una pluralidad de voces, sin una diversidad de registros y matices, de tonalidades. Tampoco hay conversación sin una pluralidad de gestos del cuerpo, formas de mirar, de escuchar y de movernos con todo el cuerpo. Y no hay conversación sin una diversidad de formas de

¹⁶² Oakeshott, M. (1982) “La educación: el compromiso y su frustración”, en Dearden R.F. y otros, *Educación y desarrollo de la razón*, Madrid, Narcea, pp. 37-38.

¹⁶³ Oakeshott, M. (1982) “La educación: el compromiso y su frustración”, en Dearden R.F. y otros, *Educación y desarrollo de la razón*, ob. cit., p. 38.

¹⁶⁴ Oakeshott, M. (1982) “La educación: el compromiso y su frustración”, en Dearden R. F. y otros, *Educación y desarrollo de la razón*, ob. cit., p.41.

pensar y de relacionarnos, por el pensamiento, con el mundo. Esta es la imagen que Oakeshott nos ofrece de la educación como práctica dotada de su propio valor, en su absoluta pluralidad:

Como seres humanos civilizados, no somos los herederos de una investigación acerca de nosotros mismos y el mundo, ni de un cuerpo de información acumulada, sino de una conversación, iniciada en los bosques primitivos y extendida y vuelta más articulada en el curso de los siglos. Es una conversación que se desenvuelve en público y dentro de cada uno de nosotros [...] Es la capacidad para participar en esta conversación, y no la capacidad para razonar convincentemente, para hacer descubrimientos acerca del mundo, o para inventar un mundo mejor, lo que distingue al ser humano del animal y al hombre civilizado del bárbaro. Propiamente hablando, la educación es una iniciación en la habilidad y la participación en esta conversación en la que aprendemos a reconocer las voces, a distinguir las ocasiones apropiadas para la expresión, y donde adquirimos los hábitos intelectuales y morales apropiados para la conversación. Y es esta conversación la que, en última instancia, da un lugar y un carácter a toda actividad y expresión humanas.¹⁶⁵

Cada voz de la conversación, refleja y da expresión a una forma de actividad humana. Pero hay voces más conversables que otras. Hay voces bárbaras, aunque se muestren en apariencia cultas y eruditas, que frustran el porvenir de la conversación como conversación humana que busca no detenerse. Y hay voces eminentemente conversables. La voz de la poesía es la voz máximamente conversable, porque en ella se articulan singularmente la seriedad y el juego: “La poesía es una especie de holgazanería, un sueño dentro del sueño de la vida, una flor silvestre plantada en medio de nuestro trigo.”¹⁶⁶ Pero el poeta ha sido expulsado de la ciudad, de la plaza pública, porque su voz es un cierto delirio y una especie de locura. En su lugar, la voz de la ciencia, la voz de una racionalidad estrechamente entendida, y la voz de una actividad práctica pensada solamente como fabricación de lo humano han tomado el protagonismo en la condición humana y en la educación como forma de expresar esa misma condición.

Como conversación humana donde la poesía constituye una de las voces más conversables, la educación es una *práctica*. Cuando los hombres interactúan sobre una base relativamente estable y permanente, sus relaciones se estructuran sobre una *práctica*. Una práctica es una forma de hacer experiencia, una *modalidad de experiencia*. Para Oakeshott, la práctica es el mundo de la vida cotidiana, de la acción y del cambio que es resultado de transformar lo que es para hacerlo conforme a lo que debería ser, lo cual implica tanto una referencia a los hechos como a los valores. La práctica es el mundo

¹⁶⁵ Oakeshott, M. (2000) “La voz de la poesía en la conversación de la humanidad”, en *El racionalismo en la política y otros ensayos*, ob. cit., p. 499.

¹⁶⁶ Oakeshott, M. (2000) “La voz de la poesía en la conversación de la humanidad”, en *El racionalismo en la política y otros ensayos*, ob. cit., p. 493.

sub specie voluntatis, y su presupuesto esencial es la *libertad*.¹⁶⁷ Si hay libertad, en toda práctica habrá “placer y dolor” y quedará guiada por imágenes de aprobación y desaprobación. De lo que se trata, en el mundo de la práctica, es de estar prácticamente activo, o sea, ser un *yo* entre otros *yoes* (*Inter homines esse*).

Una práctica -que por su propio carácter tiende a especificar una serie de procedimientos útiles, deberes y obligaciones referidos a acciones y expresiones humanas- es por su naturaleza general y capaz de establecer una forma de conducta. Lo específico de una práctica es su poder para establecer las condiciones que han de tenerse en cuenta para lo que haya de hacerse o decidirse. Por eso nunca puede presuponer una acción concreta ni requerir del agente que haga una elección sustantiva particular. En realidad, una práctica consiste en serie de condiciones que cualifican acciones. Es como un lenguaje a interpretar: “Así como el lenguaje no nos dice lo que tenemos que decir, sino que nos proporciona recursos que nos permiten elegir lo que haya que decir y cómo hay que decirlo, una práctica no puede decirle a un agente qué es lo que debe hacer.”¹⁶⁸ Oakeshott insiste en que la actividad de la vida práctica se realiza en un “lenguaje simbólico”, un lenguaje que debe aprenderse por imitación y por la participación en una conversación humana: “El discurso de la práctica -el discurso que ocurre entre yoes en la actividad práctica y que la voz de la práctica trae a la conversación- está siempre condicionado por su interés por imágenes de deseo y aversión, aprobación y desaprobación, y por el nivel particular del ‘hecho’ y el ‘no-hecho’ que reconoce.”¹⁶⁹ En cualquier práctica podemos encontrar normas, deberes y obligaciones que han ejercitarse o cumplirse. El deber más concretamente formulado sólo puede cumplirse mediante la elección -siempre arriesgada y difícil- de una acción individual por parte de un agente libre. Así pues, toda práctica exige elecciones, adopción de decisiones y acciones en contextos particulares cuyos elementos estructurantes tienen ser interpretados por cada agente. Desde este punto de vista, una práctica presenta las siguientes características, según Oakeshott:

1. En primer lugar, es por naturaleza general. No impone acciones concretas, sino modos de ser y actuaciones cuyo contenido es cada uno quien debe desvelar. Una práctica me puede imponer la obligación de ser sincero y honrado, más no el contenido de la sinceridad y de la honradez en las situaciones particulares. En este sentido, en una práctica el agente individual viene a inventar la vida moral en cada momento; se va subjetivando en cada acción. La práctica ofrece recursos, datos y

¹⁶⁷ Cf. Oakeshott, M. (1993) *Experience and its modes*, ob. cit., p. 261 y (2000) *El racionalismo en la política y otros ensayos*, ob. cit., p. 455.

¹⁶⁸ Citado por Parekh, B. (1986) *Pensadores políticos contemporáneos*, Madrid, Alianza, p. 128.

¹⁶⁹ Oakeshott, M. (2000) *El racionalismo en la política y otros ensayos*, ob. cit., p. 461.

elementos que deben ser interpretados y reflexionados, y todo lo más que en principio especifica es que aquello que se decida elegir y hacer se haga a la luz de las exigencias de la práctica.

2. Por otro lado, toda práctica debe interpretarse, tiene un componente hermenéutico. El agente tiene que determinar el marco de aplicación y decidir si sus actuaciones caen o no dentro de él. La práctica ofrece oportunidades al agente para hacer efectivo un mayor protagonismo reflexivo.

3. En tercer lugar, una práctica depende lógicamente de acciones *humanas*, y las presupone. La acción en ella ha de tener un sentido interno y contextualizado para el agente, y no sólo un sentido abstracto. Esto significa que una práctica exige el compromiso con ciertos valores que den significado a imposiciones abstractas, como tener que ser sincero, practicar la justicia o la veracidad. En definitiva, una práctica sólo puede ser suscrita en la elección de acciones sustantivas.¹⁷⁰

En su exposición Oakeshott no se limita a definir la noción de práctica sino que además ofrece una clasificación de las posibles categorías de práctica, según se sitúen sus fines dentro o fuera de ellas. Desde luego su interés aquí es indagar el tipo de noción y categoría de práctica que mejor conviene a la asociación civil, que define como práctica moral. Las *prácticas prudentiales* son por naturaleza instrumentales, ya que están destinadas a lograr un fin u objetivo determinado sustantivo. Este fin o propósito es extrínseco, de modo que la práctica acaba configurándose como medio para un fin. Por el contrario, las *prácticas morales* carecen de un propósito extrínseco y su aceptación responde a una autoridad intrínseca. Es internamente vinculante. Es innegable que una práctica de esta índole puede ser beneficiosa, en el sentido de que de ella se deriven beneficios para sus miembros o para quienes la ejercitan. Pero lo importante es que nunca una práctica moral es un medio para el logro de tales beneficios. Los participantes de una práctica tal, entonces, mantienen su unidad por el compromiso que adquieren al vincularse a ella por la autoridad interna de la misma práctica. Para Oakeshott existen dos modos categóricamente distintos de asociarse humanamente. De un lado, la asociación basada en la consecución de objetivos comunes extrínsecos a la práctica *-asociación empresarial-* y, por otro, la asociación basada en prácticas morales. Mientras en estas últimas los hombres se mantienen unidos por la aceptación de la autoridad de las prácticas comunes, las primeras se caracterizan porque sus miembros se unen en la búsqueda de un *objetivo común*, siendo las mismas prácticas instrumentos para su logro. El principio unificador de éstas es la aceptación de un objetivo común, mientras que el de las prácticas morales el reconocimiento de su autoridad inherente.

¹⁷⁰ Cf. Oakeshott, M. (1975) *On human Conduct*, ob. cit., p. 60 y sgs.

Oakeshott no aclara las diferencias entre un objetivo general y un objetivo sustantivo y a lo sumo demuestra la incompatibilidad y mutua exclusión de las prácticas morales y de las prudenciales. Ahora bien, él mismo reconoce, cuando aborda la noción de práctica, que ésta es general y que el cumplimiento personal de ciertos deberes u obligaciones que imponga no puede partir de una formulación abstracta del deber o de la obligación. Con ello viene a decir que el punto crucial está en saber qué tipo de decisión y de acción debe tomarse y llevarse a cabo para cumplir con esa clase de deberes en los casos concretos. Pero eso justamente es tarea del saber práctico (*phronesis*). El punto de vista moral se hace presente en una práctica cuando sus miembros se unen para lograr fines, objetivos o propósitos, no de cualquier manera, sino haciendo presente en la actividad los criterios o principios en virtud de los cuales cada medio adoptado o procedimiento adquiere rango de fin para las personas implicadas. Ello implica que sus fines sean permanentemente descubiertos y redescubiertos junto a los medios más apropiados para lograrlos.

2. 4. El momento ético. La educación como práctica de compromiso

Para MacIntyre la noción de práctica ocupa un importante lugar -junto a las nociones de tradición y de unidad de la vida humana- en el desarrollo de una teoría unitaria y general de las virtudes, a la cual piensa puede llegarse, pese a la diversidad de tradiciones filosóficas y literarias existente en torno a ellas. A MacIntyre le interesó, al escribir *Tras la virtud*, el estado del lenguaje, la teoría y la práctica moral contemporáneas, que recibe la herencia del proyecto ilustrado, a su juicio fracasado, de fundamentación racional y universal de la moral. Como en el caso de Oakeshott -en relación a la naturaleza de la “asociación civil”- interesa menos ahora explorar la exactitud del diagnóstico de MacIntyre sobre el estado moderno de la teoría moral, que presentar su concepto de “práctica.”¹⁷¹

Cuando MacIntyre escribió *Tras la virtud* su planteamiento sobre la filosofía moral estaba muy desligado de la biología. Años después, en *Animales racionales y dependientes*, ha tratado de corregir el punto de vista de una ética sin biología preguntándose “¿qué consecuencias tendría para la filosofía moral considerar el hecho de la vulnerabilidad y la aflicción, y el hecho de la dependencia como rasgos fundamentales de la condición humana?”¹⁷² Ahora, MacIntyre percibe que la discapacidad, física o

¹⁷¹ La obra de MacIntyre tuvo un impacto casi inmediato en filosofía de la educación, sobre todo en ámbito anglosajón. Véase, por ejemplo, el último número monográfico que la revista de la asociación británica de filosofía de la educación dedicó a este filósofo escocés. Cf. Dunne, J. y Hogan, P. (Eds.) (2003) Education and Practice Upholding the Integrity of Teaching and Learning, *Journal of Philosophy of Education*, 37:2.

¹⁷² MacIntyre, A. (2001) *Animales racionales y dependientes*, ob. cit., p. 18.

mental, constituyen aflicciones del cuerpo, y que los hábitos del pensamiento que expresan una actitud de negación de la discapacidad y la dependencia suponen una incapacidad para reconocer la importancia del cuerpo en la existencia humana. Somos, por tanto, animales racionales, pero dependientes los unos de los otros, y tanto en uno como en otro caso necesitamos el mismo conjunto de “virtudes”, como MacIntyre las denomina. Lo que MacIntyre plantea ahora, a diferencia de la omisión de su anterior libro, es que no es posible seguir construyendo una filosofía moral como si la discapacidad, la aflicción, la dependencia recíproca y el cuerpo que somos no ocupase ningún lugar relevante en nuestras afirmaciones éticas. O dicho de otro modo, lo que MacIntyre dice *ahora* es lo que hace mucho venían diciendo otros filósofos, como el mismo Michel Foucault, por poner un solo caso: que de nada sirve un proyecto filosófico que se refiera solamente a condiciones normalizadas de la existencia; que o la filosofía moral, como la filosofía política y la filosofía de la educación reconocen el hecho de la asimetría existencial, la experiencia del dolor y del sufrimiento, o seguiremos construyendo discursos que dejarán fuera a una buena parte de la humanidad de la que supuestamente hablan. Pero vayamos al concepto que nos interesa tratar ahora. Una práctica -dice MacIntyre- es

cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia¹⁷³ y los conceptos humanos de fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente.

Actividades como la arquitectura o la agricultura, tanto como las investigaciones de la física y la biología, el trabajo del historiador, la música o la pintura entrarían de lleno en la noción de práctica. Asimismo, la creación y mantenimiento de comunidades, familias y naciones constituye una práctica en el sentido asignado por MacIntyre. La educación que se imparte en las escuelas, universidades y otras instituciones académicas, del mismo modo, forman una práctica, tanto por encontrarse establecidas socialmente como por poseer un cierto grado de complejidad. Ahora bien, ¿cuáles son sus rasgos más sobresalientes?

En primer lugar MacIntyre habla de *bienes externos* y *bienes internos*. Los primeros están ligados a la práctica a causa de circunstancias sociales. Son bienes contingentes o contingentemente vinculados a ella -como la fama, el prestigio, el poder, el éxito personal o el dinero- y pueden lograrse, incluso con

¹⁷³ MacIntyre, A. (1987) *Tras la virtud*, ob. cit., p. 233.

mayor facilidad, por otros medios alternativos al del específico ejercicio y compromiso con la práctica en cuestión. Este tipo de bienes podrían lograrse en la actividad educativa con relativa facilidad reduciendo el sentido de la práctica profesional de la educación a una mera “tendencia social deseable.” A mayor cualificación y pericia, mayores posibilidades existen de verse cumplidas ciertas expectativas económicas y de “prestigio” personal.

Los bienes internos son inherentes a la práctica y tienen un carácter permanente. Son “internos” por dos razones principales. Primero, porque sólo se concretan en la práctica o en alguna clase de práctica concreta; esto es, son específicos de determinadas prácticas. La segunda razón es que “sólo pueden identificarse y reconocerse participando en la práctica en cuestión. Los que carecen de experiencia pertinente no pueden juzgar acerca de esos bienes internos.”¹⁷⁴ Los bienes internos a los diferentes modos de prácticas deben ser entendidos de forma que puedan dirigir adecuadamente, desde dentro de la *praxis* misma, las actividades de los que participan en ellas. Debido a la naturaleza de la estructura general de las sociedades contemporáneas, con mucha frecuencia las diferentes prácticas son valoradas primordialmente por sus bienes externos, por ejemplo aquellos que están asociados al deseo de competitividad, de poder, ambición, etc. Se ejecutan, así, sobre todo por el éxito que conllevan. Pero en la medida que las formas de actividad cercanas a la idea de *praxis* son valoradas por sus bienes externos, tienden a corromperse sistemáticamente.

Todo esto resulta particularmente interesante para la educación, pues recuerda parcialmente el significado que ésta viene a adoptar cuando es concebida -en la línea de Oakeshott y Peters- como una “iniciación”. La educación es en parte un tipo de “transacción moral” entre seres humanos a través de la cual los adultos inician a los recién llegados en el aprendizaje de llegar a ser humanos. Como dice Oakeshott,

Para el alumno, aprender no es tratar de obtener el máximo de sí: es adquirir conocimiento, distinguir entre la verdad y el error, comprender y adueñarse de su herencia. Pero para el maestro las cosas son diferentes. Indirectamente, y como consecuencia de ella, es un agente de la civilización. Pero su relación directa se establece con el alumno. Su compromiso específico es el de hacer que su alumno obtenga el máximo de sí, enseñándole a reconocerse en el espejo de los rendimientos humanos que componen su herencia. De esta manera, por cierto compleja, cumple con su tarea de iniciación, y esto es lo que lo distingue de otros que también transmiten los frutos de la civilización, que tiene un alumno.¹⁷⁵

¹⁷⁴ MacIntyre, A. (1987) *Tras la virtud*, ob. cit., p 235. Ver, Hansen, D. (2002) “La enseñanza y el sentimiento de tradición”, en *Explorando el corazón moral de la enseñanza*,

Por eso la educación -como práctica- posee esa clase de bienes internos sólo reconocibles, por profesores y alumnos, cuando participan con un mínimo compromiso en la relación que les vincula. La educación, decía Peters, “puede carecer de metas más allá de sí misma. Su valor deriva de los principios y estándares implícitos en ella. Ser educado no es haber alcanzado un destino; es viajar con un punto de vista distinto.”¹⁷⁶ El tipo de cosas que conviene lograr mediante la educación, entonces, “se adquieren por contacto con quienes ya las poseen y que tienen paciencia, celo, competencia para iniciar a los demás”¹⁷⁷

Para MacIntyre existen dos clases de bienes internos a la práctica. Por una parte, *la excelencia de los resultados* y, por otra, *la excelencia o el bien de una cierta clase de vida*. En toda práctica pueden lograrse productos notables a través de un trabajo también notable. El modo a través de cual se logran ciertos productos, y el modo a partir de cual *se es* y se consiguen, se están en estrecha relación con la calidad de lo producido. Pero es típico de la primera clase de bienes internos el carácter histórico de su excelencia: “Las secuencias de desarrollo encuentran su lugar y propósito en el progreso hacia y más allá de diversos tipos y modos de excelencia. Por supuesto, hay secuencias de declive además de las de progreso, y es raro que el progreso se pueda entender como lineal.”¹⁷⁸ El progreso de una práctica exige una responsabilidad compartida e históricamente configurada. Esto también se hace presente en la educación, concebida como una práctica de iniciación en una herencia de logros humanos que humanizan. Pues el educador es un agente comprometido en la iniciación de otros en una herencia contingente. Parcialmente, el patrimonio cultural que transmite, para ser aprendido significativamente, constituye la *expresión humana* de un *rendimiento histórico* determinado por las circunstancias. En su historicidad, las prácticas educativas son el arte de aprender a participar en una conversación que tiene una memoria muy antigua. Lo que aprendemos es a preguntar, a formular una y otra vez las preguntas que nos parecen pertinentes, para que esa conversación no cese y se amplíe.

¹⁷⁵ Oakeshott, M. (1969) “Aprendizaje y enseñanza”, en Peters, R. S. (Ed.) *El concepto de educación*, Buenos Aires, Paidós, pp. 249-250.

¹⁷⁶ Peters, R. S. (1966) “Education as initiation”, en Archambault, R. (Ed.) *Philosophical analysis of education*, Londres, R.K.P., p. 110.

¹⁷⁷ MacIntyre, A. (1993) *Tras la virtud*, ob.cit., p. 110.

¹⁷⁸ MacIntyre, A. (1993) *Tras la virtud*, ob.cit., p. 236.

Además de bienes externos e internos, toda práctica posee *modelos de excelencia y obediencia a reglas*: “Entrar en una práctica es aceptar la autoridad de esos modelos y la cortedad de mi propia actuación, juzgada bajo esos criterios. La sujeción de mis propias actuaciones, elecciones, preferencias, gustos a los modelos es lo que define la práctica parcial y ordinariamente.”¹⁷⁹ Ahora bien, como toda práctica tiene, además de una tradición que la enmarca, su propia historia, y como hemos dicho que en el desarrollo de una práctica hay secuencias de declive, además de progreso, esos modelos de excelencia y las reglas nunca es acrítica: “No podemos iniciarnos en una práctica sin aceptar la autoridad de los mejores modelos realizados hasta el momento.”¹⁸⁰, dice MacIntyre. Pero lo esencial es la aceptación libre y crítica de esos modelos, pues en la base de toda autoridad se encuentra un acto de conocimiento y reconocimiento, y no de sumisión. La autoridad que alguien manifiesta en una área concreta es conferida por el otro. Decimos que se le reconoce prestigio y autoridad. Carece de ella quien pretende dársela a sí mismo. En el dominio de una práctica, la aceptación de tales modelos pide diálogo, conversación reflexiva, un principio de pluralidad. Como actividad práctica, la educación es mucho más un proceso de refinamiento de las acciones a través de sucesivos intentos y hábitos reflexivos que una mera repetición mecánica de hábitos y determinadas operaciones. Desde este punto de vista, la práctica logra su progreso en la medida que la repetición de actos, operaciones o determinados hábitos se constituye como una *repetición crítica*.

MacIntyre se pregunta qué proporciona calidad moral a la práctica. La clave está en la diferencia entre bienes internos y externos. Estos últimos son el resultado de una competencia en la que siempre hay ganadores y perdedores. Los bienes internos son el resultado de compartirlos. Son bienes participativos, pues cuando se logran todos ganan y mejora la práctica. Constituyen un bien para la comunidad de practicantes. La relación ellos es inversa. Pues el empeño por lograr los bienes internos puede impedirnos lograr los externos, y viceversa. Tienen la ventaja, en cambio, de que a ellos pueden acceder todos, incluso los menos dotados para el logro de los bienes externos. Ahora bien, sólo existe un camino para lograr los bienes internos, según MacIntyre: el cultivo de buenos rasgos de carácter: “No sólo mantienen las prácticas y nos permiten alcanzar sus bienes internos, sino que nos sostendrán también en el tipo pertinente de búsqueda de lo bueno, ayudándonos a vencer los riesgos, peligros, tentaciones y distracciones que encontremos y procurándonos creciente autoconocimiento y

¹⁷⁹ MacIntyre, A. (1993) *Tras la virtud*, ob.cit., p. 236.

¹⁸⁰ MacIntyre, A. (1993) *Tras la virtud*, ob.cit., p. 236

conocimiento del bien.”¹⁸¹ La relación entre la práctica y este tipo de disposiciones ha de ser estrechísima, por varias razones.

En primer lugar, porque toda práctica, en el sentido apuntado, implica que sus bienes internos sólo se pueden lograr definiendo un tipo especial de *relación humana* entre los que intervienen o participan en ella: “Tenemos que aprender a distinguir los méritos de cada quien; tenemos que estar dispuestos a asumir cualquier riesgo que se nos exija a lo largo del camino; tenemos que escuchar cuidadosamente lo que se nos diga acerca de nuestras insuficiencias y corresponder con el mismo cuidado.”¹⁸² Además, una práctica es algo más que un conjunto de habilidades técnicas. Toda práctica las demanda, pero lo que distingue a una práctica, al menos en parte, es el modo en que los bienes y fines relevantes a los cuales sirven dichas habilidades se enriquecen y transforman gracias a esa ampliación de las facultades humanas que la adquisición de determinados rasgos de carácter propicia. Los fines propios de una práctica no tienen porqué coincidir con los fines de las instituciones que las dan cobijo. Toda práctica necesita instituciones *ad hoc*, que tienen un enclave social determinado. Dentro de este “orden causal único” que forman típicamente las instituciones y sus prácticas, las “virtudes” de las que habla MacIntyre desempeñan un papel esencial, pues sin ellas las prácticas tal vez no podrían resistirse al poder, a veces tremendamente corruptor, de aquéllas. Así pues, “en cualquier sociedad que sólo reconozca los bienes externos, la competitividad será el rasgo dominante y aun exclusivo.”¹⁸³ Como resultado, por la adquisición de la excelencia moral en el desempeño de la práctica el agente disfruta tanto de su éxito como de las tareas necesarias para alcanzarlo.

Una actividad práctica es una iniciación pero también el lugar de una *búsqueda*. La búsqueda consistente en “la educación del personaje al que se aspira” y en el autoconocimiento. Esta búsqueda a la vez individual y social, a la vez privada y pública. Tiene una connotación política, en un sentido primario y fundamental del término. Como toda práctica tiene un enclave social e histórico, al mismo tiempo la búsqueda narrativa del personaje al que se aspira no es indiferente a la relación que esa práctica desempeñada establece con la memoria de las tradiciones en las que se sitúa o tiene como referente. Ya vimos que una tradición es un modelo de interpretaciones y juicios que una comunidad ha elaborado a través del tiempo y una dimensión inherente a toda acción humana. Una actividad práctica como la educación es algo así como el soporte de una tradición, a la luz de la cual deviene enteramente inteligible y reflexiva. Pero esta racionalidad, percibida como imperativo, exige a su vez una continua y

¹⁸¹ MacIntyre, A. (1993) *Tras la virtud*, ob.cit., p. 270

¹⁸² MacIntyre, A. (1993) *Tras la virtud*, ob.cit., pp. 237-238

razonada discusión acerca de lo que la misma práctica educativa podría llegar a alcanzar en cada momento. Esto es lo que, al menos parcialmente, hace que una tradición de pensamientos, valores, creencias y sentimientos se constituya como búsqueda narrativa de los bienes que le son propios. Los mismos bienes que confieren a la tradición un punto de referencia y de partida.

Las diversas tradiciones intelectuales de investigación y práctica pedagógica proporcionan un fundamento para hacer progresar, aceptar y evaluar las prácticas particulares en cada tiempo y lugar. El dinamismo de una tradición depende, entonces, de la capacidad que tengan los individuos que se mueven dentro de ella para promover una constante discusión, histórica y socialmente contextualizada, sobre los bienes que la constituyen, aquellos que es pertinente perseguir y con qué medios. Dentro de una tradición la búsqueda de los bienes se desarrolla a través de generaciones, a veces de muchas generaciones. De ahí que por lo general la búsqueda individual de lo bueno se lleve típicamente a cabo dentro de un contexto definido por esas tradiciones en que participa la vida individual, y esto se cumple tanto respecto de los bienes que son internos a las prácticas como respecto de los bienes de la vida individual. Ahora bien, parte fundamental de los elementos que contribuyen al fortalecimiento de tales tradiciones lo constituye el ejercicio de ciertos hábitos intelectuales y morales, que es lo que proporciona la fuerza suficiente para mantener una persistente búsqueda de lo bueno para una práctica que, como la educación, posee una inherente dimensión política.

Es este el punto que hay que tratar ahora. ¿Qué relación mantiene lo político con la constitución como “práctica” de la actividad educativa? Con su habitual heterodoxia, Arendt escribió en su ensayo “La crisis en la educación” algo que tiene relación con esto:

La educación no debe tener un papel en la política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas. Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlos de la actividad política. Ya que no se puede educar a los adultos, la palabra “educación” tiene un sonido perverso en política; se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza [...] Pero incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararles para un mundo nuevo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo.¹⁸⁴

¹⁸³ MacIntyre, A. (1993) *Tras la virtud*, ob.cit., p. 243

Arendt pensaba que la categoría “política” por excelencia era la “acción”. Como vamos a ver enseguida, la acción significa para ella *tomar una iniciativa* y “realizar”, “acabar”. En la acción el agente se revela ante otros, y por eso decía que la condición ontológica de la acción, como categoría política, es la “natalidad”, el hecho de aparecer ante los demás mediante gestos, acciones y palabras. En la propia naturaleza del comienzo se encuentra la posibilidad misma de que se *inicie* algo nuevo que no puede esperarse de cualquier cosa que haya ocurrido antes. Como práctica política, la educación es un nuevo comienzo. Podemos laborar y trabajar a solas, pero no podemos actuar -en el sentido de la acción- en el aislamiento. Por eso en los campos de internamiento y de concentración puede haber “masa social de individuos”, pero no espacio público ni vida privada. La acción depende de un *mundo común* y de unas condiciones marcadas por la *pluralidad*. Como categoría política, la acción será siempre una acción *singular* y, a la vez, *concertada*, una acción que depende del relato y de la acción de los otros para encontrar su propio significado (“La acción sólo se revela plenamente al narrador”, decía Arendt).

En el texto que he citado antes, Arendt dice que en la política la palabra educación tiene un uso perverso, pues busca la *coacción sin el uso de la fuerza*. Por lo mismo, pretender educar a los niños y a los jóvenes tratándolos como si infancia y juventud sólo fuesen etapas meramente preparatorias, que hay que abandonar cuanto antes, para acceder a la plena responsabilidad adulta, podría hacer de una educación cívica un mero sistema de “coacción sin el uso de la fuerza”, o dicho en otro términos, un sistema *biopolítico* donde lo que interesa es sustituir la acción espontánea, que es la base de cualquier actuación política, en el sentido antes dicho, por conductas normalizadas. Como había dicho la propia Arendt es propio del auge de lo social, que diluye las relaciones entre lo privado y lo público, que excluya la posibilidad de la acción; en su lugar, “la sociedad espera de cada uno de sus miembros una cierta clase de conducta, mediante la imposición de innumerables y variadas normas, todas las cuales tienden a ‘normalizar’ a sus miembros, a hacerlos actuar, a excluir la acción espontánea o el logro sobresaliente.”¹⁸⁵

Lo que estoy diciendo es que ese auge de lo social no es otra cosa que el reemplazo de la acción por la conducta, y que esa sustitución opera en la despolitización de los discursos escolares sobre la ciudadanía de un modo tal que los trivializa. Porque la práctica de la ciudadanía no tiene que ver solamente con temas relacionados con la “vida en común”, ni con un listado de “reglas de vida social”,

¹⁸⁴ Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*, ob. cit., pp. 188-189.

reglas todas ellas útiles, pero que no tienen porqué llenar todo el contenido de la “ciudadanía”, que es una noción eminentemente política, salvo que queramos vaciarla de contenido y reducirla a una nueva servidumbre que acabe alienando la capacidad política fundamental de intervenir espontáneamente en el mundo. Más bien la ciudadanía tiene que ver con la organización de la vida política, con la formación de la subjetividad política, allí donde predominan condiciones democráticas, allí donde los individuos se instituyen políticamente como libres y maduros. Tiene que ver con las condiciones del ejercicio del poder, y de sus múltiples derivas, en una sociedad moderna.

2. 5. El momento político. La educación como comienzo

Por su intrínseca fragilidad y desvalimiento todo lo humano parece llamado a una ruina que le es “natural”. Su expresión más clara es la figura de la muerte. Hannah Arendt reconoce este rasgo de vulnerabilidad de la condición humana, aunque siempre se negó a elaborar una filosofía de la muerte. Más bien su filosofía es una *filosofía del comienzo*, de gran interés para una filosofía de la educación. El hombre encuentra su “salvación” en el simple hecho del nacimiento: “El milagro que salva al mundo, a la esfera de los asuntos humanos, de su ruina ‘natural’ es en último término el hecho de la natalidad, en el que se enraíza antológicamente la facultad de la acción.”¹⁸⁶ La acción es la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, y su condición humana básica es la *pluralidad*.¹⁸⁷ La acción se inscribe en esta esfera y es la condición esencial de toda vida política, cuya esencia es la libertad, no su fin, porque, como vimos, el fin es distinto de la actividad. Por insertarse en una esfera

¹⁸⁵ Arendt, H. (1993) *La condición humana*, ob. cit., p. 51.

¹⁸⁶ Arendt, H. (1988) *Sobre la revolución*, Madrid, Alianza, p. 266

¹⁸⁷ Arendt distingue en *La condición humana* la *acción* de los conceptos de *labor* y *trabajo*. La *labor* -dice- “es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la vida misma” (p. 22). El *trabajo* es la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un ‘artificial’ mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales [...] La condición humana del trabajo es la mundanidad” (p. 21)

política definida por la pluralidad, donde todo sujeto que ve es visto al mismo tiempo, y donde ser y aparecer coinciden, la acción es siempre acción *concertada*.¹⁸⁸

Un rasgo central de la acción es que por ella el individuo muestra *quién* es. La acción revela al agente que actúa, y, por tanto, es creadora de historia: es la condición para el recuerdo y la memoria. Hay aquí una estrecha relación entre actuar y pensar, aunque se trata de un pensar que adopta la forma del relato de lo acontecido en la actuación. Siempre que contamos una historia de lo que hemos hecho *narramos*. La acción es pensable como narración. Su sentido se desvela al narrador, a fuerza de narrar. Reflexionar sobre la acción es volver a narrarla, o sea, recordarla con una *memoria reflexiva*. El pleno significado de la acción se alcanza, entonces, al narrarla: “Únicamente los actores y recitadores que re-interpretan el argumento de la obra son capaces de transmitir el pleno significado, no tanto de la historia en sí, como de los ‘héroes’ que se revelan en ella.”¹⁸⁹ Aquí reside un componente *dramático* en la acción. De hecho, “dran” significa “actuar”. Al recordar reflexivamente lo realizado, historizamos y narramos la acción y nos convertimos en los personajes del relato. La acción sólo se revela plenamente al narrador.

La acción la inicia uno, porque toda acción es un comienzo, pero la terminan muchos otros. Por eso toda acción trasciende lo individual de la actuación de un solo agente. El agente que actúa es, sin embargo, también un *paciente*. Hacer y sufrir o padecer, en el sentido de que algo nos pase, son las dos caras de la misma moneda. La historia que un actor comienza está formada de sus consecuentes hechos y sufrimientos. Lo que un actor comienza como agente, conforma una historia que incluye impacto en el mundo. Por eso la acción es intrínsecamente frágil. Es *impredecible* en su resultado, porque tiene un efecto futuro: no se pueden predecir sus resultados, y eso produce inquietud al actuar como facultad de comenzar e iniciar algo nuevo. Por paradójico que parezca, en la acción no sabemos lo que hacemos. Además, la acción es *irreversible*, su proceso es irrevocable, pues no parece posible deshacer lo realizado. Arendt se resiste a no remediar esta intrínseca fragilidad de la acción humana. Los griegos idearon la construcción de la *polis*, el recuerdo organizado, para superar esta fragilidad del actuar. La ciudad es un espacio de aparición donde asegurar la permanencia de las acciones y de las palabras ante los otros que las narran y las recuerdan. Arendt propone dos estrategias. Por la facultad de “perdonar” -lo

¹⁸⁸ “La esfera política surge del actuar juntos, de ‘compartir palabras y actos’”, escribe Arendt. Esto es, surge “como un espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita”, *La condición humana*, p. 221

¹⁸⁹ Arendt, H. (1993) *La condición humana*, p. 211

que en otros textos llama *comprensión*¹⁹⁰ - el hombre es capaz de remediar en parte el carácter irreversible de la acción humana. La comprensión, nos relaciona con el pasado y sirve para deshacer lo hecho, lo que en principio parecía inamovible. A través de la capacidad de “prometer” -y toda promesa mantiene una vinculación esencial con el futuro- establecemos en el horizonte de la acción futura pequeñas señales de seguridad y estabilidad. La comprensión y la promesa son los remedios de la fragilidad que le es inherente a la acción.

La acción es un impulso a la forma. La acción necesita de ese impulso -que conecta con la educación, como experiencia original de formación- para lograr una *figura* que pueda verse y mostrarse. Y en tanto que vinculada a la idea de las formas, la acción es también objeto de un juicio *estético*. Toda acción busca su forma, su figura, su imagen, y por eso toda acción es estética. Es una obra de arte, una creación especial. La acción es creación de novedad. Como comienzo, entonces, la educación es *novedad*, es *pluralidad* y es *libertad*, y por eso es una política. Pero para que la acción sea creadora de una novedad tal que impulse siempre un nuevo comienzo, la acción debe poder ser objeto de un aprendizaje y, por tanto, de una cierta *mímesis*. Esta “imitación” no quedaría bien expresada -si es que ha de ser objeto de un genuino aprendizaje, es decir, si la acción ha de ser aprendida verdaderamente, como se aprende de una experiencia- bajo la figura de la más simples de las imitaciones: “Hazlo como yo”. Se trata más bien de aprender algo junto al actor-personaje mientras éste ejecuta su acción: “Hazlo conmigo”:

Esta es la razón de que sea tan difícil decir cómo se aprende: hay una familiaridad práctica, innata o adquirida con los signos, que hace de toda educación algo amoroso, pero también mortal. No aprendemos nada con quien nos dice: ‘haz como yo’. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen ‘hazlo conmigo’ y en vez de proponernos gestos a reproducir saben emitir signos desplegables en lo heterogéneo.¹⁹¹

El maestro actúa *junto* al discípulo, pero no le propone modelos a imitar, ni él mismo se propone como ejemplo a imitar. La pregunta principal aquí sería entonces, *¿con quién se aprende?*, *¿a quién se educa?*, y su respuesta más apropiada no podría ser: a un *quid* -a algo indeterminado: por ejemplo, al

¹⁹⁰ “Si la esencia de toda acción, y en particular de la acción política, es engendrar un nuevo inicio, entonces la comprensión es la otra cara de la acción, esto es, de aquella forma de cognición, distinta de muchas otras, por la que los hombres que actúan [...] pueden finalmente aceptar lo que irrevocablemente ha ocurrido y reconciliarse con lo que inevitablemente existe”. Arendt, H. (1955) “Comprensión y política”, en *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós, p. 44

¹⁹¹ Deleuze, G. (1988) *Diferencia y repetición*, Gijón, Ediciones Júcar, p. 69.

“alumno”-, sino esta otra: *aliquis*: *alguien* que tiene un nombre, una historia, una experiencia, relaciones, una vivencia singular como individuo, alguien inscrito en un horizonte de deseo, de espera y en un proyecto posible de subjetivación en la trama del tiempo. Decimos “alguien que tiene un nombre”, y con ello afirmamos algo que no es banal. Porque dar nombre al algo no es simplemente conservar palabras utilizables de forma duradera -hay más devenir y cambio en el nombre propio, que remite a una identidad narrativa, que en la palabra “alumno”, que es una categoría estable-, sino que es dar la posibilidad para que algo pueda sernos familiar, es lo que nos permite contar historias, es poder crear algo para que deje una huella.¹⁹² Así, la afirmación de una singularidad comienza por el arte de nombrar a alguien.

En educación, ese alguien es el sujeto de la educación y, para remarcar su importancia ética, decimos que es una *persona*. Pero no se “nace” persona, sino que “devenimos” una forma singular de ser alguien. Cada ser humano es una *promesa de forma*, porque somos en devenir. Filósofos y antropólogos señalan que “ser persona” implica tener en cuenta un plano *biológico*, un plano *relacional*, y, de modo fundamental, un plano *simbólico*, o sea: nuestra inscripción en una cultura, en una lengua, en una tradición, en un espacio y en un tiempo.¹⁹³ Cada individuo es el fruto de una historia; no es el resultado de la aplicación de un plan o programa previo, sino un constante *comienzo*. Alguien que ha sido convocado a la existencia personal, alguien que, antes de ser, ya existía. Ser persona, entonces, depende de haber sido tratado como tal, haber recibido un nombre propio, haber sido introducido en una red lingüística y simbólica. Podemos decir, pues, que no sólo la muerte destruye la persona, sino también el abandono, la ausencia de lenguaje, la carencia de todo cuidado y preocupación por el otro. La condición de persona no es una entidad fija dada de una vez por todas, ni una identidad substancial. Es una narración -un nacimiento y un devenir- a partir de una trama de relaciones humanas, políticas y sociales. Significa insertarse en una historia que nos precede, un relato que nos forma y del cada uno aprende a distanciarse al crear su propio biografía. La educación, en suma, es un *devenir por la transformación*. Y relacionarnos, en educación, con los que se educan, implica, tener presente al menos tres cualidades: la *presencia* del otro, su *diferencia*, la *equivalencia* de su discurso: porque sólo puedo hablar y cuidar del otro si escucho lo que me dice; porque los individuos están inscritos en una historia singular, y porque si repitiésemos el mismo discurso en eco no seríamos capaces de comunicarnos; y porque si no concedo al discurso del otro una importancia equivalente al del mío, seré incapaz de entender y dialogar con él.¹⁹⁴

¹⁹² Cf. Blumenberg, H. (2004) *Salidas de caverna*, ob. cit., p. 26.

¹⁹³ Cf. Lagrée, J. (2005) *El médico, el enfermo y el filósofo*, ob. cit., p.28.

¹⁹⁴ Cf. Lagrée, J. (2005) *El médico, el enfermo y el filósofo*, ob. cit., p.38.

Lo que Arendt entiende por natalidad, entonces, que es la condición para la acción, es una figura del comienzo: lo que irrumpe intempestivamente. El hecho decisivo definitorio del hombre como ser consciente, como ser que recuerda, es la “natalidad”, el hecho de que hemos entrado al mundo por el nacimiento. Pero por el nacimiento *somos en devenir*. La facultad del comienzo evoca a la *infancia*, al “*infans*”, que es “el que no habla”. Pensada en su relación con esa infancia, la educación es la experiencia de un aprendizaje del habla. Desde ese fondo de nuestra condición de *infans*, descubrimos que es posible escuchar al otro sin que a cada interlocución se deba responder en términos de un conocimiento preestablecido, algo que en nuestras escuelas constituye un imperativo pedagógico. Allí donde no podemos sino quedar encerrados en el “mutismo”, en una “política del silencio”¹⁹⁵ que se nos impone, una política que nos obliga a decir lo que no queremos y a callar lo que nos habita, podemos iniciar una búsqueda que va del silencio clamoroso de la infancia a la palabra, y de la palabra a nuestra propia humanidad, sin culpa, sin ofensa, sin humillación.¹⁹⁶ El nacimiento es una cierta exposición a lo exterior, es salida a lo abierto, como también lo es cualquier comienzo. Michel Serres expresa esta idea así:

Ningún aprendizaje evita el viaje. Con la orientación de un guía, la educación empuja hacia el exterior. Parte: sal. Sal del vientre de tu madre, de la cuna, de la sombra protectora de la casa paterna y los paisajes juveniles. Al viento y a la lluvia: allí afuera faltan todos los abrigos. Tus ideas iniciales no repiten sino palabras antiguas. Joven: viejo parlanchín. El viaje de los hijos, he aquí el sentido desnudo de la palabra griega pedagogía. Aprender provoca la errancia.¹⁹⁷

Un “pensamiento del comienzo”, permite a su vez pensar una educación desde la experiencia que precede a todo intento de [d]escribirla, al margen de un punto de vista tanto “tecnológico” como “metafísico”, porque la tecnología hace de la experiencia experimento y porque la metafísica es aquél saber que se sitúa más allá de toda experiencia sensible. En ambos casos, la “búsqueda del origen” es persecución de un “origen” que esconde la pretensión de recoger la esencia exacta de la cosa, es decir, una identidad meticulosamente replegada sobre sí misma, una presencia siempre idéntica e inmutable. Pero un “pensamiento del comienzo”, como señaló Michel Foucault, busca otra cosa: “Localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona.”¹⁹⁸

¹⁹⁵ Eugénia Vilela ha desarrollado noción en: Vilela, E. (2004) *Silencios tangibles. Cuerpo, resistencia y testimonio en los espacios contemporáneos de abandono*, Porto, Facultad de Letras de la Universidad de Porto (Tesis Doctoral inédita).

¹⁹⁶ Cf. Leclerc, A. (2003) *L'enfant, le prisonnier*, París, Actes Sud, p. 55.

¹⁹⁷ Serres, M. (1993) *O tercero instruído*, Lisboa, Instituto Piaget, 23.

¹⁹⁸ Cf. Foucault, M. (2000) *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pre-textos, 4ª edición, 12.

En plano del conocimiento, la verdad (como experiencia de lo buscado y/o pensado), no se encierra en el origen -como principio, como esencia, como fundamento de la cosa- sino que vibra como figura del instante: es acontecimiento. La cuestión determinantes es: ¿se aprende a comenzar?, ¿es posible un aprendizaje del comienzo si, como acontecimiento, el comienzo tiene la forma de un *presente intempestivo*, la figura misma de lo sorprendente y del instante? *Incipere no discitur*, “no se aprenden los comienzos”. ¿No se aprenden o no se enseñan? ¿se *dicen* o simplemente se *muestran*? Para responder a estas cuestiones, volvamos a la imagen de alguien que intenta de escribir las reglas implícitas que otro se sabe de memoria y practica. Ese intento no es otro que el intento de explicar, o sea, *decir* la regla que el otro tan sólo podría *mostrar*. La diferencia entre uno y otro es la misma que hay entre un “profesor” y un “maestro”. El maestro no se muestra intencionalmente como maestro ni el discípulo como discípulo; ambos se eligen y devienen a esa condición. El maestro, más que explicar o dar una clase teórica, lo que hace es *mostrar* lo que sabe *haciéndolo*. Muestra su saber práctico. El discípulo aprende junto a él, porque aquí aprender no es imitar lo que el maestro hace, sino ejercitarse junto a él. El maestro no es un experto que sepa explicar y, por tanto, hacer comprender al discípulo. En cambio, el “profesor” es quien explica las reglas, los principios y las técnicas de una práctica que, muy posiblemente, él mismo no domine. Como el alumno, “el individuo docente es invención exclusivamente humana. Enseñanza no es lo mismo que imitación de lo que se percibe en otros, o de lo que otro hace ante uno para que lo vea”, señala Blumenberg.¹⁹⁹ Esta creencia en la facultad de poder explicar, y por tanto en poder enseñar, se sostiene en la *eficacia* misma con que podemos alcanzar a explicar, después de haberlas transcrito, las reglas que por sentido común aprendemos por experiencia, o mostramos, pero no decimos. Es esa eficacia la que la condición de *experto* pretende transmitir y probar. Y por eso, como los sofistas, fundamos escuelas e instituciones donde se supone es posible perfeccionar lo que por experiencia ya se sabe. Blumenberg dice lo mismo, no ya recurriendo a la imagen wittgensteniana del explorador frente al nativo, sino recordando el mito de la caverna, cuya fundación encontramos en Platón. La caverna, que en Platón funciona como el lugar donde los esclavos sólo perciben las *apariencias* de las cosas, pero no las ideas, es en Blumenberg el lugar protector donde encontrar seguridad y cobijo. Cavernas hay muchas, y su dilema es que aunque en ellas podemos vivir, los víveres y el alimento están en el exterior, donde el individuo hace de verdad la experiencia, y donde cualquier cosa puede ocurrirle. La cultura es una de esas cavernas. Y por eso las cavernas se han llegado a convertir en “centros” de enseñanza y aprendizaje, “en lugar de origen de la primera institucionalización, profesionalización y codificación: grandes

¹⁹⁹ Cf. Blumenberg, H. (2004) *Salidas de Caverna*, ob. cit., 126.

palabras para comienzos quizás mínimos.”²⁰⁰ Lo que hay dentro de la caverna, aquello que se dice y que se explica, remite a lo que está fuera, pero no es la misma clase de práctica ni la misma experiencia: “El órgano de atención al mundo ‘real’ es ahí el ‘se dice’. Esto conlleva que en la caverna había que enseñar a otros a crecer.”²⁰¹

Parte de las justificaciones que pueden ofrecerse para la existencia de una educación, entendida ahora como una *pedagogía de la caverna*, se encuentra en el hecho de que los adultos, tras haber realizado su propia experiencia, la transmiten a los jóvenes para evitarles que tengan que recopilar la información necesaria para vivir. Esa transmisión proporciona una guarida, un espacio de seguridad protector. Pero en ese acto de educación confluyen en realidad dos tipos de “experiencia”: la “experiencia de realidad” y la “experiencia de transmisión de la realidad”. Y a medida que aumenta en el individuo docente su destreza para transmitir esa información arrastra una mayor pérdida de realidad.²⁰² No es posible transmitir a otro el acontecimiento de la propia experiencia, sino solamente su huella, apenas un murmullo.

Un ejemplo literario servirá aquí. El pedagogo Daumer, frente a la condición adánica de Caspar Hauser, en la novela homónima de Jakob Wassermann, pretende, con su eficacia pedagógica, demostrar al “insensible mundo” la imagen de una “criatura sin mácula”, demostrar la existencia misma del alma. Pero su camino es duro: “Y es que, para empezar, le faltaba el verdadero punto de partida, la palabra capaz de despertar el recuerdo, de descorder el velo que envolvía la sucesión de causas y efectos.”²⁰³ Con sus primeras palabras, recién nacidas, Caspar parece reproducir el camino que lleva a la humanidad del salvajismo a la civilidad: “Del simple escuchar nacía el verbo. La forma adquiría luz por virtud de la palabra inolvidable. Caspar saborea la palabra en la lengua, la siente amarga o dulce, le sacia o le deja insatisfecho. Muchas palabras tienen rostros; o resuenan como las campanas en la oscuridad; o son como llamas en la bruma. Era largo el camino del objeto a la palabra.”²⁰⁴ ¿No representa esto una experiencia del comienzo? Se trata quizá de una experiencia del todo olvidada, como hemos olvidado la infancia, sobre la que pesa toda una tradición que la piensa como una *presencia sin presente*, como si la infancia no fuese sino un tiempo inacabado, incompleto, una etapa que hay que abandonar cuanto antes, o como lo que justifica la educación de los niños para hacer de ellos adultos y ciudadanos responsables. *Hemos*

²⁰⁰ Cf. Blumenberg, H. (2004) *Salidas de Caverna*, ob. cit., 128.

²⁰¹ Blumenberg, H. (2004) *Salidas de Caverna*, ob. cit., 128.

²⁰² Cf. Blumenberg, H. (2004) *Salidas de Caverna*, ob. cit., 127.

²⁰³ Wassermann, J. (2002) *Caspar Hauser*, Barcelona, El Acantilado, 21-22.

²⁰⁴ Wassermann, J. (2002) *Caspar Hauser*, ob. cit., 48.

inventado al alumno, pero hemos perdido la infancia; hemos inventado al docente, pero hemos olvidado al maestro.

Cada vez que se habla de “poner a la infancia en el centro del sistema”, como el discurso oficial dice con machaconamente, en realidad no es de la “infancia” de la que se habla. Más bien parece tratarse de un “niño-persona”, de un “niño-ciudadano” implícitamente definido en términos jurídicos y políticos. El mensaje que se traslada parece bien claro: promover el desarrollo y el cuidado de los niños en tanto que actores de la democracia. El modelo, aquí, es el mundo adulto, la comunidad política (y democrática) que forma el mundo adulto, el mundo de lo ya presuntamente formado. Hannah Arendt discutió esta tesis hace mucho, aunque en realidad fue muy mal entendida.²⁰⁵ Para ella, la educación, es previa a la acción política. Los valores que debían regir el proceso educativo son diferentes de los que componen la vida política. Podemos, en primer lugar, pensar la infancia desde categorías elaboradas a partir del mundo adulto -supuestamente ya formado-, colocando en el centro de lo pedagógico una idea del tiempo de la infancia que no tiene sentido ni valor en sí mismo. Y, en segundo lugar, también podemos pensar el mundo infantil como una sociedad alternativa al mundo adulto, como una sociedad completa, autónoma y diferenciada de la adulta, lo que quizá tenga como efecto una radical incomunicación entre el adulto y el niño. Entre estas dos posturas podemos adoptar una vía alternativa. Se trata, por un lado, de problematizar nuestra idea de la infancia -aprendiendo a deconstruir las categorías con que pensamos la infancia como tiempo propedéutico para otra cosa-, y, en segundo término, se trataría de aprender a ver en la infancia la expresión de lo que comienza en la singularidad de lo que acontece. Se trata, entonces, de pensar la educación como *reacción* a un nuevo comienzo, lo que implica la puesta en cuestión de la *continuidad*. Se trata de pensar la educación no como mero perfeccionamiento de lo heredado por la tradición, sino como renovación de lo ya alcanzado por una historia que es discontinuidad en vez de progreso.²⁰⁶

Podemos pensar la educación en formas tales que nos protejan del acontecimiento del mundo a través de muchos formatos discursivos: bajo el fetiche del experto y la competitividad, bajo la cobertura de la sociedad de la información, etc. Este tipo de pedagogía hace buena la tesis de que hoy un discurso sobre la experiencia ha de partir de la constatación de que la misma, como acontecimiento, ya no es posible, al menos si no renovamos nuestro vocabulario pedagógico, o lo enriquecemos. Mediante estrategias políticas y de otra índole -movidas muchas veces por la prepotencia y el deseo de seguridad y

²⁰⁵ Cf. Arendt, H. (1996) “La crisis en la educación”, en *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.

²⁰⁶ Cf. Masschelein, J. (1999) “L’éducation comme action. A propos de la pluralité et de la naissance”, *Orientamenti Pedagogici*, 37, 769.

orden emanadas de una razón que se piensa soberana- la pedagogía tecno-científica pretende “nombrar” lo que es la realidad bajo un único lenguaje, instaurando un orden discursivo para el cual hay voces autorizadas y otras no autorizadas, palabras legitimadas e ilegítimas, temas prioritarios de investigación y...otros asuntos a los que no se les permite la entrada en la investigación pedagógica como esta “debe ser”. Así, todo aquello que no resuelva un “problema”, toda reflexión pedagógica que no culmine en un “proyecto”, y todo tema de estudio que no se afirme en “datos objetivos” directamente es rechazada como investigación. Y como dice Toulmin: “Las disciplinas -en especial, las que son profesionalizadas- son, por supuesto, parte de las empresas a cuyos objetivos sirven.”²⁰⁷ ¿No es este objetivo el que se persigue cada vez más en nuestras Facultades de Educación, cada vez que se plantea una reforma de las disciplinas y el plan de estudios? El discurso pedagógico dominante pretende, entonces, tener la primera y la única palabra autorizada, y rechaza, como categorías pedagógicamente no pensables, la experiencia (que transforma en experimento) y el acontecimiento (que disuelve al limitarse a transmitir destrezas y competencias).

²⁰⁷ Toulmin, S. (2003) *Regreso a la razón*, ob. cit., p. 76.

3. LA INCERTIDUMBRE PEDAGÓGICA

Lo que propongo es muy sencillo: nada más que pensar en lo que hacemos.
Hannah Arendt, *La condición humana*.

Durante mucho tiempo predominó la idea de que la investigación educativa tenía un carácter multidisciplinar, y que la reflexión teórica sobre la educación era *previa* a la práctica. Este enfoque se vio poco a poco sustituido por uno nuevo, que considera a la labor de teorización educativa como una empresa intelectual que emergía de la experiencia de la propia práctica, a la cual conforma desde dentro. El primer enfoque defendía la idea de que la teorización sobre la educación debía apoyarse en diversas disciplinas fundamentales (y/o fundamentantes) y planteaba, como problema principal, el de la *unidad epistemológica* de la teoría educativa. El nuevo enfoque esboza el problema de la *extensión* de la teoría educativa, esto es, el de su generalización, ya que las disciplinas que antes se consideraban como fundamentantes de la reflexión educativa ocupa un lugar o espacio mucho más limitado. Ahora bien, la lógica de este nuevo enfoque, en su aplicación a la educación, parece presentar una cierta *ruptura* con la literatura en la que se apoya.

Muchos de los conceptos clave del nuevo paradigma -como los de investigación-acción, reflexión en la acción, todos ellos medidos en el mismo saco epistemológico- se generaron en el seno de una literatura “no educativa”, en un contexto dentro del cual se tendió a olvidar la naturaleza distintiva y especial de la práctica *educativa* en tanto que “educativa”. Lógicamente ello ha provocado algunos problemas de lenguaje y de discurso. Paralelamente, como resultado del auge de los planteamientos “cognitivistas” en el estudio de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, sentaron, entre otras, dos tesis fundamentales, que conviene recordar sumariamente.

En primer lugar, que el alumno tiene un especial protagonismo en el aprendizaje, pero justo en la medida que el proceso de construcción del conocimiento no se satisface sólo a partir del establecimiento de una relación individual con el objeto de conocimiento. La “ayuda pedagógica” del educador aquí, y más específicamente aún el establecimiento de cierto tipo de relación educativa, es un elemento decisivo para la activación de lo que se conoce como *actividad mental autoestructurante*, sin la cual en modo alguno se podría satisfacer el requisito de sistematización y control de los procesos de aprendizaje significativo. De acuerdo con este punto de vista, puede decirse que no existe una relación estrictamente

causal entre la enseñanza y el aprendizaje. La relación entre ambos procesos tiene necesariamente que pasar -e incidir- en los procesos de pensamiento, expectativas, intereses del alumno. La educación, como proceso humano desarrollo, procede por vías indirectas, en vez de seguir caminos directos. Procede como influencia formal y sistemática hasta propiciar -o por el contrario obstaculizar- procesos formativos informales y permanentes en la vida adulta. Afirmar que la educación es *acción*, como tarea específica del alumno, supone, si quiera implícitamente, admitir esta tesis fundamental.

La segunda tesis hace estricta referencia a la actuación del docente. Lo que en ella se afirma es que el saber pedagógico explicativo de la actividad de la enseñanza, en su conformación o articulación teórica, no puede incidir directamente en la actividad que desempeña con la pretensión de dirigirla y provocar los efectos pretendidos. Este tema ya fue tratado. También aquí existe *mediación*: la mediación de los procesos de deliberación y reflexión del profesor; se trata de procesos constitutivos de una modalidad de “pensamiento reflexivo” verdaderamente conformador del un pensamiento y/o saber práctico. Como género de saber, el saber regulativo de la práctica profesional del profesor debe cumplir con ciertos requerimientos fundamentales. En primer lugar, tiene que participar -como saber almacenado en la memoria- en la regulación psíquica de la actividad, y al mismo tiempo ser cambiado por ésta, si es que la actividad ha sido integrada personalmente en una cierta estructura cognitiva. En segundo término, los elementos del saber actualizados por el docente -en la repetición de determinadas actividades y actuaciones- tienen que llegar a consolidarse como propiedades o categorías cognitivas personalizadas. En tercer lugar, el saber es, simultáneamente, presupuesto y resultado de la actividad; es la consecuencia, y no sólo condición de posibilidad, de una confrontación activa con la realidad, que en el caso de la enseñanza encontraremos constituida por diversas zonas de indeterminación, singularidad e incertidumbre. Sólo de esta manera el saber educativo -concebido como “saber práctico”- alcanzará el estatuto de un *plan interior de acción*. En el plan de acción se anticipa el fin y la vía, lo que constituye una importante presuposición de cualquier acción. El saber estructurado en planes se sitúa así en un lugar intermedio entre la representación o teoría y su realización o práctica.

La formación del profesor tiene que ir orientada, de acuerdo con todo esto, a que pueda ir personalizando, en un esquema de pensamiento propio, un saber autorreflexivo acumulado y perfeccionado por experiencia, por ganancia en comprensión y en pensamiento en la acción. Como consecuencia, pueden avanzarse algunas afirmaciones concretas sobre la relación teoría-práctica en el campo de la actividad de la enseñanza. Quisiera aquí destacar tan sólo una: *la inexistencia de una identidad estructural en la situación de aplicación del saber teórico en la enseñanza y en la ciencia*. Así como en ésta última la cuestión está en verificar hipótesis y predecir y/o controlar regularidades entre hechos, en la enseñanza la aplicación del saber está orientado a configurar reflexivamente situaciones intencionales, para que devengan acontecimientos. En la enseñanza no es posible, bajo el modelo de verificación de hipótesis, comprobar la veracidad de las teorías. Estas se producen desde el exterior de la

situación en la que ulteriormente debe aplicarlas el profesor. No hay por tanto una relación de estrecha dependencia causal -y lógicamente necesaria- entre teoría y saber de la acción (o reglas). Lo que esto significa, en última instancia, es la necesidad de que el profesor aprenda a moverse por los caminos de la reflexión, tanto sobre la práctica como sobre la teoría. También aquí afirmar el carácter de la práctica educativa como acción impide una aplicación mimética del saber elaborado, ya que ninguna ley científica puede de inmediato convertirse en dirección práctica reglamentada. Especialmente a través de procesos deliberativos y de reflexión sobre la acción, el profesor debe asegurar el ajuste contextual de los principios teóricos de explicación y regulación de la actividad.

En lo que respecta al aprendiz, esto quiere decir que el valor *educativo* de sus procesos de actuación, como sujeto activo de un proceso de aprendizaje, se encuentra en el hecho explícito de que tiene que *actuar* de una cierta manera. Tiene que realizar actividades intrínsecamente valiosas en las que gradualmente se vaya sintiendo más participe de un proceso formador dentro del cual es él mismo su principal protagonista; actividades en las que va aprendiendo, y poniendo en práctica (en *praxis*), el conjunto de estrategias que le permitan “aprender”. Al educador interesará principalmente la realización de la actividad, y sólo secundariamente la evaluación de un producto terminado. Y al aprendiz interesará incrementar su saber y su disposición de aprendizaje permanente -es decir, alcanzar los bienes internos de la actividad- más que ser calificado por un determinado producto final. Le interesará aprender a atribuir el éxito de la actividad, mediante la realización progresivamente más perfecta del proceso, a su propia competencia y habilidad, así como a su propio esfuerzo. En lo que respecta al educador, la *práctica* tiene una preeminencia en su actuación porque la actividad educativa es, en sentido estricto, “acción”, con sus correspondientes determinaciones hermenéuticas, éticas y poéticas.

3. 1. El significado de una práctica reflexiva

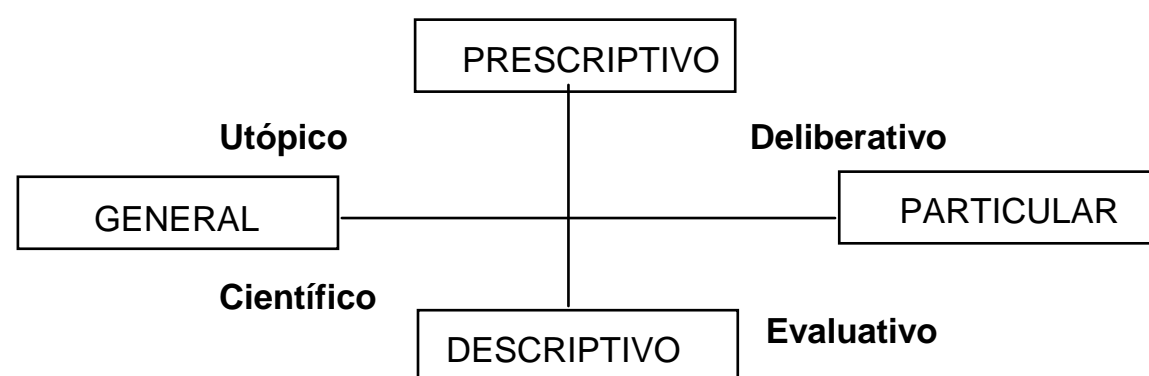
La mayor parte de los discursos sobre la práctica reflexiva entienden que esta noción es clave para la “profesionalización” de la enseñanza. De la afirmación común, y bastante obvia, de que todo el mundo más o menos reflexiona mientras actúa, se pasa a aquí a la necesidad de que esa práctica reflexiva se convierta en un *habitus*, en una postura permanente asociada a una analítica de la acción.²⁰⁸

Lo que aquí interesa es profundizar en la noción de “reflexión” como “experiencia”. En general, reflexionar es pensar, pero en educación, la reflexión conlleva la connotación de hacer deliberaciones,

²⁰⁸ Cf. Perrenoud, Ph. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó, p. 13.

elecciones, tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción, y cosas así. Podemos distinguir, dentro de la teoría educativa, cuatro discursos fundamentales relacionados con la práctica educativa. Es dentro de las coordenadas que conforman estos cuatro discursos donde tiene su asiento la idea de la educación y de la enseñanza como prácticas reflexivas:

1. *Utópico* : Prescriptivo y general
2. *Deliberativo* : Prescriptivo y particular
3. *Científico* : Descriptivo y general
4. *Evaluativo* : Descriptivo y particular



El *discurso utópico* se mueve entre un plano de generalidad y prescripción. La utopía funciona en relación al diseño de un acción como la metafísica pretende funcionar en el plano del saber. Los discursos utópicos definen la normatividad educativa afirmando la necesidad de orientar la acción, o al sujeto de la acción, a un estado ideal de hechos, más allá del aquí y el ahora. El *discurso científico*, por su parte, es general en sus formulaciones teóricas (en su decir), ya que pretenden una validez universal, analítico en su tratamiento de la experiencia, que transforma en experimento, y rotundamente descriptivo en su lenguaje y discurso. El *discurso evaluativo* es en parte científico -muchas versiones del pensamiento reflexivo, de la investigación-acción y análisis etnográficos tienen este carácter- y evaluativo, porque no renuncia a emitir juicios de valor y ponderaciones cualitativas de situaciones particulares, aunque las trata como “estudio de casos”. Finalmente, el *discurso deliberativo* es particular y de una normatividad prescriptiva, en vez de ideal. Nos busca llevar una situación a un estado ideal de hechos, sino mejorar, en situación, un estado de cosas, procurando un cambio de estado en términos de valor, o sea, permitir que pueda darse o no un determinado acontecimiento (porque ningún acontecimiento se puede fabricar).

Disponemos, además, de dos enfoques principales en las investigaciones acerca de la naturaleza de los procesos de la enseñanza y, más en general, de la práctica educativa: el *enfoque psico-cognitivo* (paradigma mediacional cognitivo) y el *enfoque reflexivo* (paradigma mediacional reflexivo). Claramente el primero es una modalidad de discurso científico-evaluativo, mientras que el segundo es un discurso deliberativo-utópico. Será interesante poner en claro ambos enfoques. El objetivo de los diferentes estudios de carácter predominantemente psicológico ha sido determinar o perfilar el *contexto psicológico* de la enseñanza. Dicho contexto está constituido por dos elementos principales, que son los más estudiados por los investigadores: a) el procesamiento de información y el pensamiento de profesores y alumnos; b) la toma de decisiones pedagógicas de los docentes y educadores en contextos interactivos.

La idea central de los estudiosos de este campo es que los procesos de pensamiento de los profesores y educadores determinan e influyen directamente en su conducta profesional y en su actividad. De lo que se trata es de describir con la mayor exactitud posible la psicología cognitiva de la enseñanza como instrumento útil para una mejor comprensión de lo que acontece en el aula y para mejorar la formación y educación de los profesores. Los investigadores de este campo de investigación no consideran que la práctica docente y educativa pueda concebirse, solamente, como una práctica técnica, es decir, que lo que los educadores hacen no es simplemente el acto de aplicar técnicamente un cuerpo de principios o reglas previamente asimilados a las situaciones concretas, sino que su labor es mucho más compleja. Lo que se conoce como *saber profesional* -lo que se aprende y asimila en el periodo de formación académica- debe dar lugar a la creación de una *estructura cognitiva*. Por eso hablan de un *paradigma mediacional cognitivo*: los pensamientos, deliberaciones y creencias de los profesores hacen de nexo mediador entre la teoría y la práctica.

Esta línea de trabajo comienza a desarrollarse gracias a la influyente obra de Ph. Jackson *La vida en las aulas*, en la que este autor distingue tres fases en la planificación de la enseñanza: a) preactiva, b) interactiva, y c) postactiva.²⁰⁹ La acción humana, como hemos visto, y la acción educativa no es ajena a este rasgo, es una acción desplegada en un tiempo, pero no se puede medir ni cronometrar. Su medida es poética, y su curso más discontinuo que lineal. Cada una de estas fases descritas por Jackson en realidad se refieren a tres momentos experienciales diferentes. Tenemos así, como dice Manen, un tipo de *reflexión anticipada* que nos permite deliberar sobre alternativas posibles, decidir sobre acciones futuras, planificar y anticipar experiencias que han de ser vividas. Esta reflexión anticipada introduce un momento de racionalidad mezclada con razonabilidad: pues se trata de decidir lo que es posible hacer, no

todo lo que se debe, según un hipotético ideal atemporal, hacer. Pero también existe una *reflexión activa o interactiva* (lo que suele denominarse “reflexión en acción”), que está orientada a aceptar la situación como viene y decidir activamente mientras se actúa. Max van Manen habla además del *momento pedagógico interactivo*, que se caracteriza por un tipo de reflexividad consciente y táctil, un arte sutil que nos permite ser conscientes y estar atentos en la relación. El sentido de la acción educativa viene frecuentemente por un tipo de *reflexión sobre los recuerdos*, algo así como una memoria reflexiva, una rememoración sobre la acción pasada y convertida en gesto, en hazaña, en acontecimiento.²¹⁰

Se supone, este es el núcleo central del asunto, que los educadores, cuando se enfrentan a situaciones complejas, generan un modelo simplificado de la realidad y luego actúan racionalmente en relación a ese modelo mental. El modelo ideal para pensar la práctica educativa era el *modelo clínico* de la práctica médica. Los educadores, como los médicos, son pensadores y decididores. Los supuestos principales en los que se apoya esta línea de estudios son:

1. Los educadores son sujetos activos de su propia práctica profesional y constructores de su actividad.
2. Los educadores adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos y destrezas para guiar sus acciones en la enseñanza, pero a menudo gran parte de tales conocimientos es tácito o poco formalizado.
3. La práctica educativa es distinta de la práctica orientada a la resolución de problemas. No es una actividad que siga el modelo de la racionalidad técnica, sino el modelo de la *racionalidad práctica*. Este último supuesto contiene diversas matizaciones acerca de la naturaleza del trabajo docente: a) En la enseñanza no basta con comprender las situaciones y saber teóricamente que hay que hacer, sino que es preciso embarcarse en una compleja serie de conductas. En la enseñanza juega un papel esencial en el proceso cognitivo de los educadores el desarrollo y control de conductas complejas, porque la personalidad del educadores es un filtro; b) El conocimiento apropiado para regular y controlar la práctica educativa

²⁰⁹ Cf. Jackson, Ph. (1991) *La vida en las aulas*, Madrid, Morata; y (1986) *The practice of teaching*, Nueva York, Teachers College Press.

²¹⁰ Manen, M. van (1998) *El tacto en la enseñanza*, ob. cit., pp. 113-114.

no es siempre formal, sino *tácito*. Hay que distinguir aquí entre: *teorías expuestas* y *teorías en uso*. Las primeras se refieren al conocimiento que el educador reproduce cuando se le pide justificar una acción o decisión, y las segundas a las estructuras de conocimiento que guían las acciones.

4. Algunos autores señalan que en la práctica de los profesionales reconocidos como especialmente competentes podemos llegar a observar una fundamentación *artística*. El *arte* es una forma de ejercicio de la inteligencia y un tipo de sabiduría diferente al modelo estándar de conocimiento profesional. Es riguroso en sus propios términos y se puede aprender mucho de él.
5. En la enseñanza, la inevitable presencia de valores en conflicto y rivalidad de fines y objetivos (*incertidumbre*) hace que los problemas de la práctica educativa no puedan resolverse del mismo modo que los problemas técnicos.
6. La práctica docente se realiza en un contexto organizativo que configura un marco de intervención que debe ser *interpretado* por los educadores.
7. La práctica educativa exige rapidez de respuestas e impone flexibilidad mental (*apertura de mente*) debido al carácter imprevisto y novedoso de muchas de sus situaciones.²¹¹

En mayor o menor grado, las diferentes líneas de investigación que componen este paradigma, participan de estos presupuestos teóricos. Lo que he llamado “enfoque reflexivo” también participa de estas ideas, aunque matiza muchas y las enriquece. El concepto de *práctica reflexiva*, en su aplicación a la actividad educativa, es de carácter multidimensional y muy variado en cuanto a sus posibles significados y enfoques específicos. Con este concepto aludimos a una amplia gama de ideas, prácticas, actitudes e incluso intenciones que sirven de cobertura teórica a la idea de que el educador logra dar pleno sentido a su trabajo como educador cuando trabaja reflexivamente, esto es, cuando ajusta sus acciones al modelo de la racionalidad práctica. Este enfoque gira en torno al concepto de “reflexión”, al cual se le concede una gran importancia a la hora de gobernar o dirigir, e incluso dar sentido, a la práctica educativa y docente. El enfoque no presenta un carácter unitario. Más bien se trata de una idea que da cobijo a múltiples planteamientos.

²¹¹ Cf. Gimeno Sacristán, J. (1989) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.

El principio rector de este enfoque es el *principio de la razonabilidad*. El objetivo último de la acción educativa es el desarrollo de la racionalidad entendida como “racionalidad del juicio”. La razonabilidad es una racionalidad moderada reflexivamente por el juicio práctico en situación. La práctica reflexiva es aquella que se somete a los dictados de esa facultad de juicio pedagógico. Como tal, la práctica reflexiva es una “práctica crítica”, cuyos presupuestos filosóficos son:

1. La educación es el resultado de la participación en una comunidad de investigación dirigida por el educador, y sus objetivos son la conquista de la comprensión y el juicio
2. La promoción del pensamiento en los estudiantes acerca del mundo puede estimularse desde un conocimiento ambiguo, equívoco y en parte enigmático.
3. Las relaciones entre los contenidos de las diversas disciplinas son bastante problemáticas y sus contornos no son nítidos ni definidos.
4. La posición del profesor en el proceso educativo es falible.
5. Se espera que los alumnos sean sujetos reflexivos y juiciosos.
6. La orientación del proceso educativo no se dirige a proporcionar información sino a fomentar una actitud investigadora en las disciplinas.

Dewey, en su obra *How we think*, definió como *pensamiento reflexivo* el “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.”²¹² El pensamiento reflexivo no es meramente una cadena secuencial de ideas, sino una *con-secuencia* de ideas en la que cada una de ellas determina a la siguiente convirtiéndola en su resultado. Cada fase del pensamiento reflexivo tienen un sentido y se dirigen a un punto, y por eso “apunta” a una conclusión. Según Dewey, el pensamiento reflexivo cubre distintas fases: 1. Un estado de duda o perplejidad -una cierta controversia- en la que justamente se origina la indagación deliberativa. Esta forma de investigación está animada por la búsqueda de materiales, datos o puntos de información capaces de contribuir al esclarecimiento del problema. La reflexión será mayor -aumentando también su propio desgaste- cuando el estado de duda se ofrece en una situación cargada con incertidumbres no estructuradas o externas a la acción. Por ejemplo, un conflicto axiológico entre fines educativos o metas pedagógicas, planteado por la interferencia de ciertas

²¹² Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, p. 25.

decisiones de los padres con respecto a la educación de sus hijos; y 2. Un proceso operativo de estudio e investigación orientado por la búsqueda y consecución de objetivos concretos que se han descubierto como óptimos para esclarecer el problema. Es el momento que ha de terminar en la elaboración de algún juicio, en una toma de posición y alguna decisión concreta. Para Dewey, el pensamiento reflexivo realiza varias contribuciones, en términos de valor. El primero es, que mediante él, el agente está en disposición para dirigir sus acciones con *previsión*. El pensamiento reflexivo permite un mejor conocimiento *crítico* de los fines de la actividad, porque, según decía, actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente. El segundo valor del pensamiento reflexivo es su capacidad para dotar a los acontecimientos educativos de una interna significatividad, una significatividad controlable, comprensible y cognoscible.

Dewey también aborda un punto especialmente interesante en su exposición del pensamiento reflexivo, referido a las *actitudes éticas* necesarias para activarlo. En primer término, la *apertura de mente*, que es “un deseo activo de escuchar a más de una parte, de acoger los hechos con independencia de su fuente, de prestar atención, sin remilgos, a las posibles alternativas; de reconocer la posibilidad de error incluso de las creencias que más apreciamos.”²¹³ Apertura de mente exige una escucha activa de lo que venga. Comentando estas ideas de Dewey, observa Zeichner que su valor consiste en el hecho de que “la reflexión entraña un equilibrio entre la referencia a la autoridad y la referencia al hecho empírico, y un equilibrio entre la arrogancia que rechaza a ciegas y el servilismo que acepta también a ciegas.”²¹⁴ La segunda actitud es el *entusiasmo*. El entusiasmo es una propiedad o categoría básica de una motivación intrínseca, algo por tanto interno, estable y controlable. Es una actitud que sabe aunar el interés, la atención y el esfuerzo en el ejercicio de una actividad cuyo desarrollo implica o supone la aplicación de determinadas estrategias mentales con el objeto de mejorar la habilidad de su ejecución dentro de su mismo proceso. La tercera y última actitud es la *responsabilidad intelectual* o capacidad para responder de las consecuencias que lógicamente se deducen de una determinada proposición: “Ser intelectualmente responsable quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente. La responsabilidad intelectual asegura la integridad, esto es, la coherencia y la armonía en las creencias.”²¹⁵

²¹³ Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos*, ob. cit., p. 43.

²¹⁴ Zeichner, K. M. (1987) Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, nº282, p. 175. Ver, Osterman, K. F (1990) Reflective practice. A new agenda for education. *Education and Urban Society*, 22 :2 pp. 133-152 y Sykes, G (1986) “Teaching as reflective practice”, en Sirotnik, K. A y Oakes. J (Eds) *Critical perspectives on the organization and improvement of schooling*, Boston, Kluwer-Nijhoff Publ., pp. 229-245.

²¹⁵ Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos*, ob. cit., p. 44

PRINCIPALES ENFOQUES EPISTEMOLOGICOS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

CRITERIOS DE ANÁLISIS	ENFOQUE DELIBERATIVO <i>Concepto clave:</i> Deliberación	ENFOQUE RELACIONAL <i>Concepto clave:</i> Ayuda	ENFOQUE CRÍTICO <i>Concepto Clave:</i> Crítica social
PAPEL DE LA REFLEXIÓN	Se considera que la Reflexión es pedagógicamente necesaria para lograr que el educador considere los aspectos éticos de su actividad. Proporciona experiencia en el razonamiento moral y promueve una orientación de la práctica en la que las decisiones técnicas quedan subsumidas al criterio que marcan las decisiones éticas. Se pone especial énfasis en suscitar cuestiones que impliquen la construcción de juicios éticos.	La reflexión cumple aquí dos propósitos principales: dar fundamento a las relaciones de ayuda o cuidado y a las comunidades, y modelar el tipo de relaciones de ayuda y de comunidad que los educadores deben aspirar a fomentar en sus aulas, relaciones que dependen de la reflexión, el diálogo y la construcción mutua del ideal ético. La reflexión se pone al servicio del ideal humanístico del desarrollo moral.	La reflexión tiene aquí dos propósitos: romper con las ideologías dominantes y el control hegemónico (propósito epistemológico) y generar una ética crítica que capacite y de voz a los sujetos marginados a los que tradicionalmente se les ha desprovisto de ella.
CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN	El proceso de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento de la materia (áreas culturales), principios ético-políticos subyacentes a la acción educativa; la naturaleza de la institución educativa, las relaciones pedagógicas, las decisiones curriculares, etc.	Se ocupa sobre todo de los asuntos que tienen que ver con las relaciones de ayuda o de cuidado: con la organización escolar, con la disciplina, la autoridad, el clima del aula, etc.	Se ocupa de todo asunto que tienen implicaciones sociales en el proceso educativo, las cuestiones referidas a la justicia social, la igualdad la solidaridad, etc.

ÉTICA DE LA PRACTICA	El criterio principal para juzgar la eticidad de una práctica educativa es el beneficio del sujeto y la calidad e importancia del contenido	El criterio principal de enjuiciamiento ético de la práctica es la calidad de relación de ayuda que se establezca. Primacía del interés personal por el sujeto por encima de las necesidades sociales.	El criterio básico es el logro de la liberación y emancipación del sujeto, y el desarrollo de su capacidad de resistencia crítica frente al control hegemónico, la transformación de la injusticia social y el logro de la igualdad entre todos.
----------------------	---	--	--

3. 2. El tiempo de incertidumbre en educación

Un rasgo característico del proyecto racionalista de la modernidad es, como hemos dicho frecuentemente, la búsqueda de la “certeza” y la “estabilidad”. Esta búsqueda puede llegar a obsesionarnos en educación, porque en este campo el trabajo de los educadores se realiza bajo condiciones sumamente contingentes e inciertas.

La incertidumbre se puede referir a lo que tiene que ser tratado con prioridad en un momento determinado de la actividad educativa, cuando se presentan con igual valor varios fines o propósitos que compiten entre sí, es decir, cuando no existen criterios muy nítidos en los que basar nuestras decisiones. Como hemos visto, la acción, en general, y también la actuación en la práctica de la educación, no viene dada ni pre-establecida. Ningún modelo nos dirá qué hacer en cada momento. Eso es algo que hay que decidir. Los educadores, por tanto, tienen que aprender a elegir, no entre alternativas extremas, sino entre opciones mucho más cercanas: entre lo *mejor* y lo *peor*. Como veremos en el próximo capítulo con más detalle, nuestras decisiones, en condiciones de incertidumbre, requieren un juicio en situación pero en ausencia de un criterio universal. En estos casos, la mente funciona reflexivamente. Y ahí la imaginación es esencial para elegir, decidir y para emitir un juicio.

Pero la incertidumbre también se refiere al contexto en el que se inscriben las prácticas educativas. Por ejemplo, cuando no están claras las finalidades generales de la educación, o cuando las finalidades asignadas al sistema educativo entran en contradicción con nuestra filosofía educativa, y los educadores se enfrentan a profundas disonancias, que les ponen en desacuerdo existencial con ellos mismos y con los valores en los que creen en su vida personal. Profesores que, educados por ejemplo en un ambiente relativamente amplio de libertad, se ven obligados a imponer un valor contrario, como la disciplina. En cualquier caso, la incertidumbre rodea y asienta nuestras prácticas educativas, como vamos a tratar en este punto del libro. Y su fuente se sitúa en el mismo concepto de “educabilidad” de un sujeto,

pues, como dice Meirieu, “la educabilidad no es deducible de ningún conocimiento previo sobre las personas, puesto que está precisamente en la fuente de todo conocimiento sobre esas personas.”²¹⁶

Hablamos de un *principio de incertidumbre*, pero ¿en qué consiste en realidad? “Principio” (en latín *principium*, derivado de *princeps*) significa lo que está primero, en el sentido de lo que está en el origen. El origen remite al fundamento, y no a los cimientos de algo. Un “principio”, por tanto, remite a un orden ideal más que a una sucesión real y cronológica. En filosofía, “principio” es lo que da cuenta de algo y lo que hace comprender o contiene sus propiedades esenciales. Es lo que permite juzgar la realidad y la pertinencia de una creación humana desde lo que constituye su razón de ser: el hospital, cuida enfermos, y de este principio se deriva el sentido de las tareas que lo satisfacen, desde el acogimiento inicial hasta la calidad de la alimentación y del tratamiento del personal hospitalario. Pero “principio” también puede ser una cierta llamada al orden, o bien el enunciado de una serie de postulados iniciales que dan cuerpo a una determinada filosofía sobre un tema determinado. En todo caso, un “principio” tiene necesariamente un carácter abstracto y general.

“Incertidumbre”, por su parte, se refiere aquello acerca de lo cual se generan dudas. La incertidumbre es falta de certeza. En física, Heisenberg, premio Nobel de Física, demostró que, dentro de la mecánica cuántica, no es posible, en un *instante dado*, conocer con exactitud absoluta los valores de dos variables canónicas (posición/impulso, energía/tiempo), de forma que la medición precisa de una de ellas implica una indeterminación total en el valor de la otra. En otros términos, no es posible idear un método para localizar la posición de una partícula mientras no aceptemos la incertidumbre absoluta respecto a su posición exacta. Es imposible calcular ambos datos con exactitud en el mismo tiempo. En términos genéricos, este principio también quiere decir que el método influye determinadamente en el objeto que queremos conocer u observar. Bastaría un solo fotón de luz, proyectado sobre un electrón en observación para hacerlo visible, para que el electrón cambie de posición.

El principio de incertidumbre influyó en los filósofos, en relación a la cuestión de la “causalidad”, es decir, las relaciones causa-efecto. En todo caso, este principio muestra que aunque el Universo sea complejo, eso no significa que sea del todo irracional. El principio de incertidumbre, como surgió dentro de un paradigma determinado de la ciencia, el naturalista, no podría legítimamente ser adoptado para criticar el modelo de ciencia que lo creó. Aquí no hablaré, evidentemente, de principio de incertidumbre en el sentido de Heisenberg, ni pretenderé usarlo para poner en cuestión el tipo de racionalidad de la ciencia. Lo traigo a colación para plantear los límites que ese tipo de racionalidad tiene

²¹⁶ Meirieu, Ph. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro, p. 38.

en una esfera como la práctica educativa. Y del mismo modo que el Universo que, aunque complejo, no es irracional, la complejidad práctica de la educación, recorrida de parte a parte por zonas de indeterminación e incertidumbre, no la vuelve irracional cuando queda gobernada por el tipo de racionalidad que le es más apropiada: la razón práctica.

Observemos algunos argumentos a favor de este tipo de racionalidad que permiten, a su vez, entender qué significa la noción de *incertidumbre pedagógica*. Por su propia naturaleza, actividades como la enseñanza están recorridas por zonas no muy iluminadas donde la búsqueda de la “certeza absoluta” es una lucha perdida de antemano. Que exista incertidumbre significa que, como educadores comprometidos en una actividad práctica, tenemos que aprender a pensar reflexivamente mientras estamos inmersos en las situaciones prácticas que nos vinculan. La cuestión reside en el tiempo apropiado en educación, o sea, el tiempo, no en sentido lineal ni cronológico, no el tiempo que es continuidad y progreso, sino el tiempo que es el *oportuno*, el instante preciso, el tiempo justo que es siempre una modalidad de *tiempo poético*. Como educadores, y dada la incertidumbre en la que se inscribe nuestra actividad, hemos de aprender a movernos, pensar y actuar en ese tiempo oportuno. Fue Dewey quien señaló este aspecto de la incertidumbre, donde el individuo se enfrenta a la elección entre alternativas muy cercanas. Para este filósofo, el punto de vista ético-moral se hace evidente precisamente en esa zona de indeterminación: “Reflexionar sobre una acción significa que existe la incertidumbre y la necesidad consiguiente de una decisión acerca de qué curso de acción es el mejor.”²¹⁷ Esta conexión entre pensamiento reflexivo y deliberación moral se subraya especialmente en algunos de los enfoques epistemológicos hoy vigentes en la corriente reflexiva del estudio de la enseñanza (ver *Tabla*). Refiriéndose al profesor, comenta también Gimeno Sacristán que “el docente, como profesional, se encuentra con situaciones únicas, inciertas y conflictivas, en el sentido de que no existe una sola e indiscutible forma de abordarlas que se considere correcta. En efecto, las finalidades de la educación son complejas y conflictivas, los propios contenidos curriculares que se consideran componentes de una educación de calidad son muy diversos, existen tradiciones metodológicas variadas respecto de como comportarse para lograrlas y, por ello no existe un apoyo seguro en un conocimiento determinado que asegure la consecución de lo que se pretende como un comportamiento bien delimitado.”²¹⁸ En este texto encontramos formulada de nuevo la duda sobre la posibilidad de que un conocimiento tecnológico pueda

²¹⁷ Dewey, J. (1966) *Naturaleza humana y conducta*, México, FEC, p. 245.

²¹⁸ Gimeno Sacristán, J. (1989) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, p. 206. Ver también: Jackson, Ph. (1986) “The Uncertainties of Teaching”, en *The practice of teaching*, Nueva York, Teacher College Press, pp. 53-74; Floden, R. E. y Clark, Ch. M. (1988) Preparing Teachers for Uncertainty. *Teachers College Record*, 89 :4 pp. 505-524 y Zaret, E. (1981) The Uncertainty Principle in Curriculum. *Theory into Practice*., 21 :1 pp. 46-52.

controlar la práctica educativa en todos sus extremos. Es la duda acerca de la existencia de un saber profesional, suficientemente dotado de principios, leyes, normas y rutinas como para asegurar un control técnico de las contingencias de las situaciones prácticas. La práctica es algo fluido, difícil de captar en coordenadas simples, porque en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. Estas condiciones hacen de la incertidumbre un principio de la práctica, porque la actividad educativa es un proceso de co-determinación entre varios sujetos que exige una constante coordinación de acciones. Son acciones que conforman procesos en los cuales la dominación de un modelo de racionalidad técnica traería como resultado la imposición a los procesos educativos de una certidumbre de la que carecen por principio.

En la propuesta de Schwab encontramos ya una primera justificación de estos postulados. En su opinión, actividades como la enseñanza constituyen actividades prácticas que implican un flujo constante de situaciones problemáticas que mueven a elaborar juicios, cuyo objetivo principal es permitir la transferencia de valores generales a situaciones singulares, lo que reclama una modalidad específica de indagación: la deliberación práctica. Esta propuesta surgió por la insatisfacción que se generalizó tras la tecnificación de los procesos de enseñanza y determinación del currículo que previamente se habían desarrollado por la influyente obra de Ralph Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction*. Para Tyler, la educación no constituía un fin en sí mismo, sino un medio para la consecución de fines pre-establecidos y concretados como objetivos de aprendizaje. Si lo que se buscaba era una directriz práctica que orientase el desarrollo curricular y la actividad de la enseñanza, entonces estos objetivos debían formularse de modo que expresasen una conducta terminal en el alumno observable y evaluable por el profesor al término del proceso.²¹⁹

Este planteamiento tuvo dos clases de efectos. El primero consistió en que, de acuerdo con la racionalidad impuesta por el modelo de Tyler, las cuestiones sobre los fines de la educación y los valores debían ser resueltas previamente al desarrollo curricular. Este tipo de problemas iban siendo concebidos más como una cuestión técnica -como medio para un fin- que como un problema práctico de reflexión y de discusión crítica. El segundo efecto, concomitante con el anterior, cristalizó en la separación social de ámbitos de actividad. Por una parte trabaja el especialista en “desarrollo curricular”, que actúa fuera del contexto práctico donde el educador ulteriormente tendrá que aplicarlo. Este último se limitará a un pasivo ajuste, sin participación alguna en su elaboración. La conjunción de ambos efectos originaba graves problemas, en la medida que instituciones como la escuela iban siendo pensadas como empresas a

²¹⁹ Cf. Tyler, R. (1973) *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel.

organizar gerencialmente. Schwab se opuso a estos planteamientos. En su opinión, una excesiva confianza en el modelo de objetivos ignoraba el grado en que la enseñanza constituían formas de actividad práctica dotadas de bienes internos y requeridas de reflexión, juicio y decisiones para ser resueltas. En opinión de Wilfred Carr, defender este nuevo planteamiento supondría

reconocer que la educación es esencialmente una actividad moral relativa a la promoción de valores humanos e ideales sociales. También supone reconocer que, como todas las actividades informadas moralmente, la enseñanza es un proceso flexible y abierto que no puede ser regulado y controlado por la aplicación de principios técnicos y normas. Verdaderamente, desde una perspectiva práctica, la única clase de desarrollo curricular congruente con una visión de la educación como actividad moral, es la que ayuda a los profesores a hacer informadamente juicios prácticos sobre lo que deben hacer en una situación concreta.²²⁰

Así pues, la enseñanza es un asunto que tiene bastante menos que ver con la aplicación técnica de reglas y principios derivados de un modelo pre-establecido que con la capacidad para ajustar valores éticos a situaciones problemáticas humanas. En este proceso, la deliberación desempeña un importante papel, y las *situaciones-problema* se manifiestan a la conciencia personal del educador reclamando de él un trabajo reflexivo, porque lo que se manifiesta en su conciencia pedagógica es “el carácter del problema, su formulación, no. Ese carácter -decía Schwab- depende del ojo perspicaz del espectador.”²²¹ Así pues, “la deliberación es compleja y ardua. Trata tanto los fines como los medios, y debe encararlos como si se determinaran mutuamente. Ha de intentar identificar, con respecto a ambos, qué hechos pueden ser importantes. Debe descubrir los hechos significativos en el caso concreto, tratar de hallar los *desideratum* del caso y crear soluciones alternativas. Tiene que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa en todas sus ramificaciones si tales consecuencias les afectan. Entonces tendrá que sopesarlas, sus costos y consecuencias, y elegir, no la alternativa correcta, porque no existe, sino la mejor.”²²² La actividad de la enseñanza es, entonces, una singular *arte de la práctica*. Para Stenhouse, un firme defensor de la enseñanza como actividad artística, “las ideas y la acción se funden en la práctica [...] En el arte las ideas son comprobadas en la forma por la práctica. La exploración y la interpretación conducen a una revisión y a una acomodación de idea y de práctica [...] Así es la enseñanza. No se trata

²²⁰ Carr, W. (1989b) “Prólogo” a *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, Gijón, Cyan, p. 22.

²²¹ Schwab, J. J. (1978) “The practical: A language for curriculum”, en Westbury y Wilkof, N. J. (Eds.) *Science, curriculum and liberal education*, Chicago, University of Chicago Press, p. 316.

²²² Schwab, J. J. (1978) “The practical: A language for curriculum”, *ob. cit.*, p. 318.

de un mecanismo que funcione rutinariamente o de una gestión regida por la mera costumbre.”²²³ Es una actividad cuyo desarrollo exige la puesta en práctica de todo un *proceso* en el que los fines y los medios se vinculan intrínsecamente por lo que Peters llamó *principios de procedimiento*.

Estos mismos principios se encuentran en disciplinas como la medicina. Aquí, como en pedagogía, se recurre a disciplinas coadyuvantes para extraer de ellas principios e información que arrojen algún tipo de luz sobre las decisiones pedagógicas. En el caso de la pedagogía, como ya vimos, la investigación no puede atenerse plenamente al paradigma de la prueba y la predicibilidad. Su recorrido es otro: el de la impredecibilidad constitutiva de la *praxis pedagógica*, o lo que es lo mismo, “el hecho de que se trata de una actividad que pone la libertad del otro en el núcleo de sus preocupaciones y, por tanto, no puede aspirar a predecir nada con la certidumbre del científico.”²²⁴ El fin de la investigación pedagógica es generar discursos que ayuden a los educadores a comprender, desde dentro, la práctica que realizan, ofreciéndoles marcos de interpretación amplios donde puedan reflexionar y moverse libremente.

En cierto sentido el discurso pedagógico, que ha de aceptar la incertidumbre como principio, es un *discurso de lo indecible*, “porque inscribe la incertidumbre en el núcleo de su propósito; porque sólo es dogmático para que lo desmientan; porque intenta arrojar luz sobre la transacción humana más esencial y más compleja, ésa que no se deja encerrar en ningún sistema y que desborda siempre cualquier cosa que pueda decirse sobre ella.”²²⁵ Una visión racionalista de la educación, como una visión irracional, no toleran fácilmente lo imprevisto, el acontecimiento, la incertidumbre pedagógica como principio. La compulsión a explicarlo todo, tanto como la pretensión de que cualquier cosa quede encerrada en un mutismo dogmático, no ayudan en nada a la experiencia reflexiva de los educadores. La *incertidumbre pedagógica* proviene de este conjunto de circunstancias. Porque es irrenunciable que los educadores se enfrenten a las situaciones prácticas y decidan en ellas, tomen decisiones, y piensen mientras actúan. Porque el discurso pedagógico es “indecible”, en el sentido señalado, y porque no es fácil localizar el espacio donde ubicar lo *pedagógico*. ¿En la actuación de los educadores? ¿En la intención educativa? ¿En la teoría educativa, en los resultados de las investigaciones pedagógicas? ¿En la reconstrucción personal que los profesores hacen de la información que asimilan sobre lo que otros dicen de sus alumnos?²²⁶

²²³ Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, p. 138.

²²⁴ Meirieu, Ph. (1998) *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, p. 92.

²²⁵ Meirieu, Ph. (1998) *Frankenstein educador*, ob. cit., p. 92.

²²⁶ Cf. Manen, Max van (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books, p. 158.

Quizá la sensación de fracaso que alcanzamos a tener algunos profesores que desempeñamos nuestra labor en las facultades de educación reside aquí: en realidad, pretendemos desde las disciplinas que impartimos definir lo pedagógico -lo indefinible epistemológicamente desde nuestras disciplinas- a un auditorio, los estudiantes de pedagogía, que carecen de cualquier experiencia directa de la práctica de la educación. Pero hay algo más; como en otros campos profesionales de tipo práctico, cuyo ejercicio se funda tanto en el conocimiento teórico, la capacitación técnica y en una cierta ética de la humanidad del otro, la progresiva especialización científica impone en educación reformas sucesivas de la formación de profesionales, las cuales tienen el efecto que el tiempo del estudiante esté tan repleto por los planes de estudio que la distracción por la multiplicidad de lo que deben aprender impide cualquier reflexión profunda. En este contexto, los exámenes y las evaluaciones prueban, cada vez menos, la capacidad de discernimiento y juicio de los estudiantes, pues durante la enseñanza nunca han tenido *tiempo libre* para ejercitarse en ello. El asunto no se resuelve con un mayor “aparataje”, ni con la extensión de nuevas tecnologías, con las que se quiere transmitir más fácilmente la información, con la pretensión de resumir en tres o cuatro puntos importantes la realidad que pretende enseñar en las aulas.²²⁷

Que no exista “tiempo libre” en el período de formación podría plantearse como algo que tiene que ver con disponer sólo de un tiempo “esclavo”, o de ser esclavos de un tiempo ya medido y programado, porque todo lo que se hace en educación (en el enseñar y en el aprender) tiene que tener “finalidad” aunque no tenga “sentido”; o de un tiempo donde el tiempo del estudio y del aprendizaje, por no ser el tiempo de los hombres libres, aquellos cuyas actividades no tienen por qué responder a una necesidad (social, económica o de otra índole), ya no nos hace más libres; nos fabrica como profesionales, pero no como hombres libres. Y este tiempo de los hombres libres, porque no es cronométrico, no puede ser cronometrado, ni seccionado en créditos de aprendizaje ni nada por el estilo. Es un tiempo flexible, elástico, un tiempo, digamos, apropiado, porque es un tiempo oportuno. Por eso es un error descomunal pretender medir el tiempo del aprendizaje, que también es una acción, o reducir ridículamente las disciplinas universitarias a una infinita serie de habilidades y competencias. Como dice Pardo: “¿Cómo podrían las enseñanzas de estos hombres ser compartidas en los rígidos moldes de una ‘clase’, de un ‘curso’ o de un ‘programa’, siempre con sus límites explícitos y cronométricos y con su estructura clientelar?”²²⁸

Ningún “maestro”, decíamos en otro momento, explica, sino que muestra la experiencia que él mismo práctica. Enseñar a montar en bicicleta o aprender la danza, requiere un maestro, no un profesor,

²²⁷ Cf. Jaspers, K. (1998) *La práctica médica en la era tecnológica*, Barcelona, Gedisa, p. 11.

alguien que nos introduzca en un aprender-con, no en el aprender-como. Como profesores de pedagogía, ¿cómo enseñar ese núcleo inefable de lo pedagógico, que probablemente sólo se adquiere a través de lo que Max van Manen llama *tacto educativo*, y que consiste básicamente en una mirada que permite descifrar las situaciones particulares? ¿Y cómo mostrar esa sensibilidad educativa a un auditorio que sólo tiene una experiencia subjetiva como estudiantes, no como educadores?

Lo que en nuestras aulas hacemos no es sino mostrar una práctica discursiva que remite, como vimos, a una experiencia original, que pretende volverla explícita en ese discurso. Hay un sentido común que nos precede, y a través del cual sabemos en qué consiste la experiencia de convertirse en educador, cuando uno asume ese tipo de responsabilidad. En este tipo de experiencia tenemos que aprender algo tan fácil de formular pero tan difícil de poner en práctica como la transmisión de la experiencia que, como educadores, hemos realizado. Nos vemos obligados a unir en un mismo canal la *experiencia de la realidad* (la experiencia que cada uno hace como individuo mientras aprende o desaprende) y la *experiencia de transmisión de la realidad* (la práctica de la transmisión pedagógica de los saberes y las competencias). Esto es una fuente muy severa de desasosiego; creo, en realidad, que en eso consiste eso que llamamos *incertidumbre pedagógica*. Y probablemente, entonces, ese núcleo de lo pedagógico no sea otra cosa que lo que ya sabemos y lo que ignoramos. Es lo que creemos saber, por las teorías y los textos educativos que leemos, pero es lo que todavía ignoramos, cuando pretendemos aplicar esas teorías y saberes, y cuando los problematizamos aquí y ahora. Probablemente no sea sino una *inquietud*, un constante cuestionamiento e interrogación, una pregunta que se repite una y otra vez: ¿habré hecho lo adecuado aquí y ahora? Creo que Max van Manen lo ha dicho muy bien:

La pedagogía no es algo que pueda ser 'tenido', 'poseído', en el sentido en que podemos decir que una persona 'tiene' o 'posee' un conjunto de habilidades específicas o competencias de actuación, sino que la pedagogía es algo que un padre o un profesor debe continuamente cumplir, recuperar, recobrar, volver a capturar, en el sentido de recordar. Cada situación en la que actúo 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 y 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.²²⁹

²²⁸ Pardo, J.L (2004) *La regla del juego*, ob. cit., p. 115.

El núcleo de lo pedagógico es algo que podemos llegar a captar, sin saber muy bien *cómo*. En sus reflexiones sobre estos asuntos, Manen formula algo cierta perplejidad, como quien dice algo que todo el mundo debería saber pero ha olvidado. Lo que formula Manen, muy en su estilo, tiene como referencia última una serie de “anécdotas” de la vida diaria, situaciones que o en alguna ocasión hemos vivido o hemos conocido por otros. Manen insiste en preguntarse porqué cuando más creemos haber cercado conceptualmente el núcleo de lo pedagógico, más se nos escapa, porque ese núcleo no consiste ni en producir en otro una serie de conductas observables, ni en saber aplicar una serie de reglas o principios derivados de las teorías educativas, ni en saber formular intelectualmente bien determinados temas educativos. Manen probablemente es consciente de que lo que está a punto de decir podría ser interpretado como un gesto moralista, pero aún así formula su pensamiento, en forma de pregunta: “¿Por qué será que hay tanta gente que se preocupa a diario de los entresijos de la teoría educacional y parece tan sorprendente incompetente o despreocupado a la vez? ¿Significa que lo que decimos sobre los niños no encuentra su reverberación en la vida vivida, que convivir con los niños es una cosa y hablar sobre cómo debemos convivir con ellos es otra? ¿Qué importancia tiene, entonces, teorizar y crear un pensamiento investigacional y académico si no conecta en absoluto con las prácticas reales de la vida cotidiana?”²³⁰

Lo que Manen se pregunta tiene que ver con el modo como nos tomamos o no en serio eso que estudiamos, eso que pensamos o eso a propósito de lo cual teorizamos y que llamamos educación. Pero tomarse en serio a la educación no es amar más un concepto, y ni siquiera tiene que ver con embellecer más nuestros discursos o nuestra escritura pedagógica, como quien busca *l'art pour l'art*, con ser todo ello importante. Tiene que ver con tomarse en serio al otro, un ser singular, que tenemos delante, y que es una novedad del mundo. Los profesores de Universidad con frecuencia nos quejamos del mal estado académico y cultural en que vienen nuestros alumnos. Íntimamente aspiramos a tener a los mejores para que quizá nos resulte más fácil lograr con ellos la “excelencia”, y confirmarnos de ese modo; pero eso es sumamente fácil, entre otras cosas porque con buenos alumnos el logro de la excelencia es algo que les pertenece a ellos, no a nosotros. Tomarse en serio al otro es aceptarlo en la relación pedagógica como a

²²⁹ Manen, Max van (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*, ob. cit., pp. 164-165.

²³⁰ Manen, Max van (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*, ob. cit., pp. 163-164.

uno le viene, y hacer experiencia con él. Es entender que la última lección no la dará nadie, aunque esa lección esté escondida en una palabra secreta, como la palabra de Hurbinek, del que habla Primo Levi en uno de sus libros. La historia del pequeño Hurbinek es ejemplar, porque muestra qué significa ese núcleo inefable de lo pedagógico y también en qué consiste una situación educativa en su versión más radical, llevada al límite que toda *praxis* tiene que alcanzar. Hurbinek, un niño que murió con tres años en el campo de Auschwitz, donde había nacido, y cuyo nombre le pusieron los propios reclusos, murió “libre pero no redimido”:

Hurbinek no era nadie, un hijo de la muerte, un hijo de Auschwitz. Parecía tener unos tres años, nadie sabía nada de él, no sabía hablar y no tenía nombre: aquel curioso nombre de Hurbinek se lo habíamos dado nosotros, puede que hubiera sido una de las mujeres que había interpretado con aquellas sílabas alguno de los sonidos inarticulados que el pequeño emitía de vez en cuando. Estaba parálítico de medio cuerpo y tenía las piernas atrofiadas, delgadas como hilos; pero los ojos, perdidos en la cara triangular y hundida, asaeteaban atrozmente a los vivos, llenos de preguntas, de afirmaciones, del deseo de desencadenarse de romper la tumba de su mutismo.²³¹

De haber sobrevivido, Hurbinek tendría ahora cerca de sesenta años, aproximadamente. Podemos hacer abstracción de la experiencia concentracionaria específica que Auschwitz comporta. “Puedo hacer esa abstracción y sólo hablar de Hurbinek”, dice García Ortega. Lo que el novelista se propone es esto:

Nadie como él, hoy, para mí, se merece el lenguaje. Y eso porque precisamente él, Hurbinek, es el más atroz símbolo del silencio que jamás haya podido crear la Historia.
Quiero que Hurbinek exista.
Que exista otra vez. Que exista por más tiempo. Que dure su existencia.
Que tenga una vida inventada, posible. Fabricada por mí.²³²

Hurbinek nace en Auschwitz y muere allí mismo sin haber pronunciado más que una inaudible palabra, una palabra secreta e indescifrable. Muere no redimido porque muere sin palabra, es decir, como un *infans*. Reinventar su vida de nuevo, a través de la literatura, para comprender lo que supone estar en la vida del lenguaje o ser expulsado de lo humano cada vez que se impide el nacimiento de la propia palabra, éste es el reto; un reto que desafía nuestra memoria y nuestra imaginación. De eso se trata, de

²³¹ Levi, P. (19952) *La tregua*, Barcelona, Muchnik, pp. 21

poder comprender. El relato de Levi sobre el pequeño Hurbinek fascinó a Phillippe Meirieu y, reforzado por la lectura de un texto de este último²³³, me cautivó a mí mismo.²³⁴ Hurbinek, el sin palabra, y Henek, el adolescente que cuida de él, que ya tiene palabra y representa al mundo de la cultura. Esa es la relación que funda un encuentro entre desiguales. Henek, que habla a Hurbinek insistentemente, que cuida de él con un cuidado maternal, dice Levi:

La palabra que le faltaba y que nadie se había preocupado de enseñarle, la necesidad de la palabra, apremiaba desde su mirada con una urgencia explosiva: era una mirada salvaje y humana a la vez, una mirada madura que nos juzgaba y que ninguno de nosotros se atrevía a afrontar, de tan cargada como estaba de fuerza y de dolor. Ninguno, excepto Henek: era mi vecino de cama, un muchacho húngaro robusto y florido, de quince años. Henek se pasaba junto a la cuna de Hurbinek la mitad del día. Era maternal más que paternal: es bastante probable que, si aquella convivencia precaria que teníamos hubiese durado más de un mes Henek hubiese enseñado a hablar a Hurbinek; seguro que mejor que las muchachas polacas, demasiado tiernas y demasiado vanas, que lo mareaban con caricias y besos pero que rehuían su intimidad. Henek, tranquilo y testarudo, se sentaba junto a la pequeña esfinge, inmune al triste poder que emanaba; le llevaba de comer, le arreglaba las mantas, lo limpiaba con hábiles manos que no sentían repugnancia; y le hablaba, naturalmente en húngaro, con voz lenta y paciente. Una semana más tarde, Henek anunció con seriedad, pero sin sombra de presunción, que Hurbinek 'había dicho una palabra'. ¿Qué palabra? No lo sabía, una palabra difícil, que no era húngara: algo parecido a "mass-klo", "matsklo". En la noche aguzamos el oído: era verdad, desde el rincón de Hurbinek nos llegaba de vez en cuando un sonido, una palabra. No era siempre exactamente igual, en realidad, pero era una palabra articulada con toda seguridad, o, mejor dicho, palabras articuladas ligeramente diferentes entre sí, variaciones experimentales en torno a un tema, a una raíz, tal vez a un nombre.²³⁵

Henek habla sin cesar a Hurbinek, y aunque éste acaba diciendo una palabra que apenas entiende, importa poco:

Poco importa entonces que no se comprenda lo que dice Hurbinek. ¿Acaso en eso reside la suerte de toda educación? Aceptar que a nuestra interlocución el otro responda y que y que no se comprenda en verdad lo que dice. Desprendernos de nuestra voluntad de comprender todo lo que ocurre entre 'los niños y los hombres', de nuestro deseo de ver desembocar la relación educativa, como una relación comercial, en un intercambio perfectamente legible, transparente, mensurable y sin la menor ambigüedad. Realizar el duelo del control para aceptar la emergencia del otro en su alteridad.²³⁶

²³² García Ortega, A. (2002) *El comprador de aniverdarios*, Madrid, Ollero & Ramos, p. 10.

²³³ Meirieu, Ph. (1995) *Mémoire et vigilance. Quelle éducation*. Reunión-debate celebrada en Bulley, el 6 de abril de 1995.

²³⁴ Cf. Bárcena, F. (2001) *La esfinge muda*, Barcelona, Anthropos.

²³⁵ Levi, P. (1995) *La tregua*, ob. cit., pp. 21-22.

Tal vez el recuerdo de esta singular relación educativa nos muestre una lección a aprender: la que invita a deshacer la ligadura que ata la educación con la colonización de las almas, la que muestra que educar y enseñar es abrir un espacio de acogida donde el otro pueda habitar, la que invita a sustituir la comunicación de un saber mediante el concepto por el esfuerzo en hacer surgir en el otro su propia palabra, como palabra humana y como palabra propia, una que no es dictada por adelantado, que ni está prevista ni decidida de antemano. Annie Leclerc, en *L'enfant, le prisonnier*, relata su larga experiencia en la que comparte un taller de lectura y escritura en una cárcel. A la pregunta de los reclusos: “¿Por qué viene usted aquí?”, la respuesta es: “Ella no les decía todavía -se lo diría más tarde- que continuaba viniendo porque una loca historia de amor la había ligado a ellos. Amor de lo que buscaban juntos, expresarse, escribir, pensar. Amor por esta comunidad inédita, improbable y por tanto real, sin amenazas, sin programa, sin proyecto determinado, comunidad que no tenía otro fin que acercarla a ellos, una comunidad no entre los iguales, sino justamente entre los diferentes, en sexo, en virtudes y vicios, en edad, en condiciones, en cultura.”²³⁷

3. 3. La deliberación educativa

Fue Schön quien destacó la naturaleza eminentemente reflexiva de las profesiones en las que, como la enseñanza, no parece viable una aplicación total del modelo de la racionalidad tecnológica. “Estas zonas indeterminadas de la práctica -incertidumbre, singularidad y conflicto de valores- escapan a los patrones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta -declara este autor- la resolución del problema técnico depende de la previa construcción de un problema bien formulado, lo que en sí mismo no es una cuestión técnica.”²³⁸ Estas zonas de indeterminación nos sitúan más allá de los límites convencionales de la práctica profesional. Las situaciones “profesionales”, cargadas de incertidumbre, piden un examen más profundo de la clase de aprendizaje que podemos obtener -y que es necesario desarrollar- incluso en el transcurso del desarrollo de la actividad. A esta índole de saber lo llama Schön *artistry*, “habilidad artística”. En su específica aplicación a la práctica de la enseñanza, sus implicaciones concretas son -a juicio de Louis J. Rubin- las siguientes: “a) elección de fines educativos

²³⁶ Meirieu, Ph. (1999) *Litterature et Pédagogie*, París, ESF, p. 117.

²³⁷ Leclerc, A. (2003) *L'enfant, le prisonnier*, París, Actes Sud, p. 33.

²³⁸ Schön, D. A. (1987) ob.cit, p. 6

dotados de elevado valor; b) uso de formas imaginativas e innovadoras para el logro de estos fines; y c) la consecución de tales fines con gran destreza y habilidad.”²³⁹ Para Schön

Desde la perspectiva de la racionalidad técnica la práctica es un proceso de *resolución* de problemas. Los problemas de elección y decisión se resuelven mediante la selección de aquellos medios más adecuados para alcanzar los fines ya establecidos. Con este énfasis en la resolución de problemas -añade- olvidamos la *identificación* de los mismos, el proceso por el cual definimos la decisión a tomar, los fines a conseguir, los medios que deben elegirse. En el mundo real de la práctica, los problemas no se presentan acabados al práctico. Deben construirse a partir de los materiales de las situaciones problemáticas complejas, preocupantes e inciertas. En orden a convertir una situación problemática en problema, el práctico debe hacer una cierta clase de trabajo. Debe dotar de sentido a una situación incierta que inicialmente carece de él.²⁴⁰

Dentro de este proceso de “identificación de problemas” *nombramos* las cosas que vamos a atender y enmarcamos el *contexto* en el que trabajaremos. En el análisis del *saber práctico*, una de las dimensiones a las que se ha atendido preferentemente está directamente relacionada con los procesos mentales que se ponen en marcha en el diseño de la acción. Los estudios distribuyen sus intereses entre la atención a la estructura misma del conocimiento práctico o en el análisis de la deliberación educativa en el contexto de las situaciones pedagógicas concretas.²⁴¹

Dentro de la filosofía práctica, disciplinas y actividades como la ética y la política se constituyen en saberes prácticos, demandando como actividades prácticas una orientación reflexiva mediante procesos deliberativos. Se trata de disciplinas y actividades donde el momento de la *praxis* es un requisito imprescindible, así como un tipo de sensibilidad y de mirada pedagógica, aquella que conforma la disposición del tacto educativo. El momento de la *praxis* es el momento del saber práctico. Se trata de un conocimiento de lo contingente en cuanto contingente, un saber de lo singular y de lo incierto que se inscribe en el acontecimiento y la instancia del tiempo. El saber práctico, que es un tipo de saber de la experiencia, forma una mirada dirigida a la acción. En este sentido es una modalidad de saber normativo: “La prudencia es normativa -señala Aristóteles: qué se debe hacer o no, tal es el fin que se propone”²⁴²

Aristóteles pensaba que la razón humana tiene dos partes claramente determinadas, aunque en sustancial unidad. La primera es de naturaleza científica -*apodíctica*-, y su objeto son las cosas necesarias: lo que no puede ser de otra manera de como es. La segunda es de carácter deliberativo o

²³⁹ Rubin, L. (1985) *Artistry in teaching*, Nueva York, Random House, p. 16.

²⁴⁰ Schön, D. A. (1983) ob. cit., pp. 39-40

²⁴¹ Cf. Elbaz, F. (1984) *Tacher thinking. A Study of practical knowledge*, Londres, Croom Helm.

²⁴² *Ética a Nicómaco*, VI, 10, 1143a, pp. 97-98. Manejo la edición bilingüe del Centro de Estudios Constitucionales, traducida por Julián Marías.

calculativo, y a ella pertenece la noción de la deliberación, cuya función esencial consiste en considerar los pros y los contras, ventajas y desventajas de un acto humano posible. Su objeto, por tanto, es aquél sobre el cual deliberaría un hombre reflexivo, aquello que está a su alcance o de él depende hacer o dejar de hacer. La deliberación es un acto reflexivo de búsqueda: “La deliberación es un experimento para averiguar cómo son en realidad las diversas líneas de acción posibles, y también para hacer diversas combinaciones entre elementos seleccionados de los hábitos e impulsos, con objeto de ver cómo sería la acción resultante si se la emprendiese.”²⁴³ Y es anticipativa en cierto modo de los posibles cursos de acción y de sus consecuencias. Se trata de una anticipación en el orden mental.

La nota que distingue la *acción* de un *suceso* es precisamente la anticipación (*prohairesis*). Anticipación es previsión de los acontecimientos que pueden seguirse de un curso de acción establecido, y la selección posterior de algún tipo de efecto *deseable* que se propone como objetivo o finalidad. En la deliberación se propician ambos momentos, pues el discernimiento actúa como previsión y facilita -a través del juicio- una toma de decisión. De acuerdo con Aristóteles, la deliberación

se da respecto de las cosas que generalmente suceden de cierta manera, pero cuyo resultado no es claro, y de aquellos en que es indeterminado. Y en las cuestiones importantes nos hacemos aconsejar de otros porque desconfiamos de nosotros mismos y no nos creemos suficientes para decidir. Pero no deliberamos sobre los fines, sino sobre los medios que conducen a los fines [...] El que delibera parece, en efecto, que investiga [...]; es evidente que no toda investigación es deliberación, por ejemplo las matemáticas; pero toda deliberación es investigación.²⁴⁴

El objeto de la deliberación es lo contingente y lo incierto. Se trata de la acción humana voluntaria, que instaura un nuevo comienzo en el mundo, como vimos. Pierre Aubenque decía que la deliberación sólo tiene sentido en el *mundo de la contingencia*: “La teoría de la contingencia y de la acción humana recta no son más que el anverso y el reverso de una misma doctrina; el inacabamiento del mundo y la indeterminación del futuro es lo que hace posible el nacimiento del hombre”²⁴⁵. El hombre se construye gracias principalmente a un *deseo* de libertad. Como ya señalé, Dewey subrayó este vínculo entre reflexión deliberativa e incertidumbre. Recordemos el texto: “La moral interviene en toda

²⁴³ Dewey, J. (1966) *Naturaleza humana y conducta*, México, FCE, p. 178.

²⁴⁴ *Ética a Nicómaco*, III, 3, 1112b, pp. 36-37. Véase sobre esto: Wiggings, D. (1976) *Deliberation and practical reason. Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 76, pp. 29-51; Dahl, N.O (1984) *Practical Reason, Aristotle and weakness of the will*, Mineápolis, University of Minnesota Press, pp. 11-12 y Sherman, N. (1989) *The fabric of character. Aristotle's theory of virtue*, Oxford, Clarendon Press, pp. 13-55 y 56-118.

actividad en que se presenten otras posibilidades, ya que donde quiera que estas entran, surge una diferencia entre lo mejor y lo peor. Reflexionar sobre una acción significa que existe la incertidumbre y la necesidad consiguiente de una decisión acerca de qué curso de acción es el mejor.”²⁴⁵ La acción deliberada y reflexiva es la acción distintivamente ética, porque en ella surge una diferencia entre lo *mejor* y lo *peor*. El pensamiento sobre lo mejor y lo peor es un pensamiento acerca del *bien* materialmente circunscrito a un espacio y un tiempo dados, no en su pura abstracción y universalidad, de modo que la reflexión sobre la acción es una reflexión que reclama de *comprensión ética y estética*. Allí donde se plantea un problema ético, el individuo se encuentra comprometido, y aprende a reconocer una situación como éticamente problemática cuando percibe que él mismo se ve afectado por esta situación, de alguna forma, en sus posibilidades más profundas.

La contribución de la ciencia y la tecnología a disciplinas y actividades como la educación se ha referido a parámetros tales como la extensión del ámbito de la responsabilidad ética, el surgimiento de nuevos valores -como los de *dominio* y de *innovación racional*-, la creación de nuevos problemas morales, y el cambio en el modo de plantear la determinación de las normas. Con la extensión del ámbito ético viene a operarse una ampliación de las zonas de acción donde interviene el punto de vista del juicio moral. Decimos, así, que la acción ética es fundamentalmente una acción responsable porque a través de ella respondemos, no sólo ante las propias intenciones o convicciones, sino ante las consecuencias de los actos, cargando con la responsabilidad de las mismas de antemano. Es una acción deliberada, decidida y comprometida. La acción responsable deviene, entonces, eficaz en un sentido distinto al técnico. La acción responsable lo es, no sólo porque el hombre responda ante sus propias convicciones, sino porque en su práctica *influye* en la situación y en el *otro*. Como las situaciones no siempre responden a nuestras intenciones, y el otro es siempre aquél que se escapa a mi poder de influencia, aquél que se me resiste, decimos esa responsabilidad ética de la acción no tiene cabida allí donde las cosas se imponen de forma absoluta, no dejando abierta ninguna zona de indeterminación en que podría llegar a insertarse la acción humana, ni allí donde la acción, siendo posible, carece de certeza de lo que va a provocar, consistiendo en un desencadenamiento de procesos que se escapan a todo sentido ético. En la deliberación, por tanto, el educador tiene que aprender a incidir, a influir, en su propia capacidad de *influencia*. Porque donde se

²⁴⁵ Aubenque, P. (1976) *La prudence chez Aristote*, París, Puf, p. 106.

²⁴⁶ Dewey, J. (1966) *Naturaleza humana y conducta*, *ob. cit.*, p. 255.

influye es en las condiciones que permiten que el otro, libremente, aprenda. Un objeto de la deliberación será entonces crear *espacios de seguridad* en los que el individuo haga lo que tiene que hacer para implicarse en su proceso de aprendizaje.

Una segunda nota de la deliberación es lo que clásicamente se denomina *consejo*. “En las cuestiones importantes nos hacemos aconsejar de otras personas porque desconfiamos de nosotros mismos y no nos creemos suficientes para decidir”, dice el texto antes citado. Se trata de una cierta apertura mental, de la que Dewey habla, según ya tratamos más atrás. De siempre la teoría clásica subraya la centralidad de esta capacidad dentro de la noción misma de la *phrónesis*, y por extensión dentro del saber práctico. Y es que la sabiduría práctica crece a través del diálogo y la comunicación, esto es, por el hecho de *saber dejarse decir algo* en el contexto de las cuestiones prácticas de naturaleza problemática, singular, única e incierta. De hecho, de modo genérico, la autoridad propia de la razón práctica proviene de la acumulación progresiva de saber, sobre uno mismo y sobre la realidad, que generación tras generación ha venido desarrollándose. Esta capacidad de escucha es un modo activo de atención, en el orden de lo *pasible*. Ser “pasible” no es estar pasivo, sino activo en el modo de recepción de lo que *me* acontece. Esta *escucha pasible* incluye dos dimensiones, una propiamente *cognitiva* y otra de orden *ético*.

En su primera dimensión, permite reelaborar personalmente y reflexivamente el saber de la realidad, que se presenta concretado en diferentes formas de conocimiento. Como disposición ética, la capacidad de escucha funciona como un cierto cuidado de sí, como una especie de atención, moral y estética, de uno sobre sí mismo, pues la condición de sujeto de la experiencia implica un grado de apertura interior que nos enfrenta a lo que nos pasa, para vivir el acontecimiento del existir y el devenir.

Un tercer elemento que debemos considerar es la insistencia en que sólo se delibera sobre los medios. Aristóteles insiste en que

Ni el médico delibera sobre si curará, ni el orador sobre si persuadirá ni el político sobre si legislará bien, ni ninguno de los demás sobre su fin; sino que, dado por sentado el fin, consideran el modo y los medios de alcanzarlo, y cuando aparente son varios los que conducen a él, consideran con cual se alcanzaría más fácilmente y mejor, y si no hay más que uno para lograrlo, cómo se lograría mediante ése.²⁴⁷

²⁴⁷ *Ética a Nicómaco* III, 3, 1112b

Este modo de proceder es *resolutivo*, y de ahí la insistencia del propio Aristóteles en que el que delibera parece que *investiga*. Por eso dice también Aubenque que la deliberación es “el análisis regresivo de los medios a partir del fin”²⁴⁸, un análisis que parte de la situación -con fines sustantivos y propios ya dados, pero no asumidos acríticamente- para determinar los medios mejores que nos permitan alcanzarlos. Este modo de caracterizar la deliberación -centrada en el análisis reflexivo de los medios- parece contradecir una de las condiciones señaladas de la racionalidad práctica, la referida a la necesidad de revisar el sistema de fines. Pero esta contradicción es sólo aparente, pues la revisión de los fines está referida a los fines concretados en el proceso de actuación como objetivos presentes en él. Se refiere a la revisión de la concreción de las intenciones educativas, sea a través de los resultados esperados y los contenidos o a través de otra vía alternativa. En cualquier caso, esta deliberación sobre los medios es mera “astucia” o “estrategia” puesta al servicio de los propios intereses.

La deliberación es una especie de indagación, la modalidad de investigación que se requiere para la resolución de los problemas en los que necesariamente se hacen elecciones, se construyen juicios y toman decisiones en contextos de indeterminación. Allí donde las metas de la actividad están claras, y se sabe con plena certeza que con la aplicación de este o aquél método se consiguen los resultados esperados, el tipo de deliberación es innecesaria. La deliberación, como modalidad investigadora, se sitúa más allá de la mera aplicación técnica de principios generales. Este el punto en el que hay que incorporar en la noción de la deliberación la idea de un tiempo justo, poéticamente hablando, esto es, lo situado entre lo mejor y lo peor. Es la “buena deliberación” a la que Aristóteles se refiere cuando señala que es “la que se endereza a un fin determinado. Por tanto, si el deliberar bien es propio de los prudentes, la buena deliberación consistirá en una rectitud conforme a lo conveniente para el fin aprehendido por la verdadera prudencia.”²⁴⁹ Como señala Carr, “el resultado de este género de razonamiento no es, ni un principio teórico que pueda aplicarse técnicamente, ni una decisión práctica que pueda demostrarse que es correcta. En vez de ello, es una acción práctica moralmente informada que puede ser defendida discursivamente y justificada como apropiada a las particulares circunstancias en que fue emprendida.”²⁵⁰

4. ESCENARIOS DEL JUICIO EDUCATIVO

²⁴⁸ Aubenque, P. (1976) *La prudence chez Aristote, ob. cit.*, p. 111

²⁴⁹ *Ética a Nicómaco*, VI, 9, 1142b

²⁵⁰ Carr, W. (1990) “¿Tecnología o praxis? El futuro de la teoría de la educación, en *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes, p. 79.

Es preciso juzgar. Para eso nos ha dado la naturaleza ojos y cerebro.
Thomas Mann, *La montaña mágica*.

En *Verdad y método*, el filósofo Gadamer había señalado que, lo que la tradición alemana denomina “ciencias del espíritu”, a diferencia de las “ciencias de la naturaleza”, tienen como especificidad que en ellas es la idea de la “formación” (*Bildung*) y no la idea científica de “método” lo que las constituye como saber, como “ciencia”. Si esto es así, la tradición a la que hay que remitirse para entender su sentido es la *tradición humanista*. Es fácil comprobar hasta qué punto la pedagogía encuentra su ubicación original dentro de esta tradición. Pero Gadamer señala también que, junto a la “formación”, esta tradición humanista nos ha aportado otros tres conceptos fundamentales: el “sentido común”, el “gusto” y la “capacidad de juicio”.²⁵¹ Thomas Mann, en *La montaña mágica* hace pronunciar al humanista Settembrini un discurso sobre la relación entre el juicio y la vocación pedagógica del humanismo: “Es preciso juzgar. Para eso nos ha dado la naturaleza ojos y cerebro [...] Nosotros, los humanistas, tenemos una vena didáctica...Señores míos, el lazo histórico entre el humanismo y la pedagogía explica el lazo psicológico que existe entre ambas. No hay que desposeer a los humanistas de su función de educadores...,no se les puede arrebatar, pues son los únicos depositarios de una tradición: la de la dignidad y la belleza humana.”²⁵² Dignidad y belleza cuyo aprecio ese mismo humanismo, defensor de la importancia del juicio, no pareció capaz de instalar suficientemente en la conciencia de quienes, durante la segunda mitad del siglo XX, inauguraron la pornografía totalitaria de la destrucción y la muerte.

La invitación al juicio es una invitación a muchas cosas. Básicamente, quiero percibir en esta invitación una sensibilidad específica, aquella que tiende a que maestros y profesores se tomen la enseñanza en serio, lo que es similar a que se tomen en serio su poder de influencia, y de seducción, en los discípulos y alumnos. Steiner ha captado esta sensibilidad en estos términos:

La enseñanza auténtica puede ser una empresa terriblemente peligrosa. El Maestro vivo toma en sus manos lo más íntimo de sus alumnos, la materia frágil e incendiaria de sus posibilidades. Accede a lo que concebimos

²⁵¹ Cf. Gadamer, H-G. (2001) *Verdad y método*, ob. cit., pp. 61-65.

²⁵² Mann, Th. (2005) *La montaña mágica*, Barcelona, Edhasa, p. 85.

como el alma y la raíces del ser, un acceso del cual la seducción erótica es la versión menor, si bien metafórica. Enseñar sin un gran temor, sin una atribulada reverencia por los riesgos que comporta, es una frivolidad. Hacerlo sin considerar cuáles pueden ser las consecuencias individuales y sociales es ceguera. Enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad. Es educar al discípulo para la ²⁵³marcha.

Pero vayamos paso a paso. El juicio ocupa un lugar central en el saber práctico, y se pueden distinguir tres significados principales. En primer lugar, el juicio como *operación lógica* mediante la cual afirmamos o negamos proposiciones. En segundo término, el juicio como *facultad cognitiva* o esfera inequívoca de la actividad mental. Por último, el juicio como *facultad práctica* o juicio prudencial.²⁵⁴ Nos interesa sobre todo la tercera categoría. Como manifestación del saber práctico, la facultad de juzgar presenta dos vertientes. En primer lugar, el juicio como expresión de un pensamiento propio e independiente y, en segundo lugar, el juicio como determinación de la acción, bajo condiciones de incertidumbre, o como voluntad que expresa un pensar para el otro (el sujeto que se educa o que aprende).

Hasta aquí hemos dicho que, por su condición de actividad práctica, una modalidad específica de acción, la educación se resuelve tomando decisiones, haciendo elecciones y construyendo juicios. En este sentido, el educador es un *actor*, un hombre de acción diríamos, y en sus acciones inicia algo nuevo, inserta un nuevo comienzo en la secuencia de lo aparentemente calculable. Pero hay una segunda condición más específica para la práctica del juicio como facultad política y también como *praxis* pedagógica: la que impone el *espectador*. El espectador mira lo que hay. Un mundo sin espectadores sería un desierto, decía Arendt. El mundo es porque lo miramos, porque puede ser contemplado. En alemán, la capacidad de juzgar se dice *Urteilkraft*. *Urteil* (juicio) es un concepto que proviene del placer meramente contemplativo, de un goce inactivo; por su parte, *Kraft* significa fuerza, facultad o poder. De *Urteil* deriva *Urteilen* que es algo así como un juzgar asociado a la decisión (*Ur*, origen; *teilen*, dividir, la división primaria del discernir o diferenciar entre una cosa y otra.) Según esto, el poder de juzgar, de discernir, no deriva de una conciencia señorial que sólo entiende lo que puede prever, lo que se sitúa antes de una experiencia, sino de una sensibilidad que puede diferenciar y distinguir un sentido allí

²⁵³ Steiner, G. (2004) *La lección de los maestros*, pp. 101-102.

²⁵⁴ Cf. Parekh B. (1952) "Judgment", en *The Great ideas. A Syntopicon*, Chicago, University of Chicago, vol. 2, cap. 41, pp. 835-842.

donde el entendimiento no alcanza.²⁵⁵ No es extraño que Kant hable de esta facultad de juzgar fundándola en el *gusto*. Así, la facultad de juzgar es una capacidad de la estética, es un saber sensible, un saber propio del espectador, aquél que está destinado a ver, a mirar, a contemplar. El juicio pedagógico sería, según esto, una facultad estética, un término sensible que, dentro de la acción, nos ayuda a ver lo que hacemos.

Afirmar que el juicio es una facultad política, y al mismo tiempo señalar que esta facultad es resultado de un saber estético, es ya bastante, porque indica hasta qué punto las pretensiones de hacer de la política (o de la educación) una actividad exclusiva de la razón -de una “razón racional”- es problemático. Kant diferencia dos significados en el acto de juzgar: subsumir lo particular bajo una regla general y universal previamente dada (*juicio determinante*), y pensar lo singular en ausencia de una regla general o universal (*juicio reflexionante*). Cuando pensamos a partir de una regla o principio general, juzgamos determinativamente; pero cuando reflexionamos en una situación singular en ausencia de una regla o principio general, juzgamos reflexivamente. En el primer caso, la razón funciona según una lógica *racional*, una lógica formal en la que el pensar sólo sabe ponerse de acuerdo en las conclusiones que se derivan de una correcta deducción, a partir de modelos o reglas dadas. Aquí pensar es calcular, deducir consecuencias. Pero en el segundo caso, el pensar es actividad reflexiva en la que la razón es *razonable* porque de lo que se trata es de saber combinar lo singular del acontecimiento con lo universal de lo que se carece. Esta facultad de juzgar no sería ya una habilidad lógica, sino una destreza práctica y sensible. Algo que compete la sensibilidad del sujeto, como actor y como espectador. Sólo porque estamos abiertos al mundo, y porque amar al mundo es prestar atención, y abrirnos a él, porque el mundo es lo que nos da a pensar, esta facultad del juicio reflexionante ha de conducirnos a movernos en lo que hacemos y en lo que habitamos con *cautela*. Así pues, la facultad de juzgar es, a la vez, una “habilidad política”²⁵⁶ y una “práctica pedagógica.”²⁵⁷ Mediante el juicio, articulamos pensamiento y acción, y pasamos de la teoría a la práctica. En rigor, nadie puede enseñar a otro la facultad de juzgar. Podemos explicar a otro cuáles son los principios o reglas que están en la base de lo que hace, pero “saber usarlas” es otra cosa; ahí se necesita un *arte* especial, que en el caso de la educación podemos llamar *tacto pedagógico*. Este tacto es la traducción de la facultad de juzgar prácticamente en los escenarios

²⁵⁵ Cf. Mundo, D. (2003) *Crítica apasionada. Una lectura introductoria de la obra de Hannah Arendt*, Buenos Aires, Proimeteo Libros, p. 200.

²⁵⁶ Cf. Arendt, H. (2003) *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*, Barcelona, Paidós; Beiner, R. (1987) *El juicio político*, México, Fondo de Cultura Económica; Steinberger, P. J. (1993) *The concept of Political Judgment*, Chicago, University of Chicago Press.

educativos. El tacto pedagógico, como veremos, es lo que nos proporciona la mirada sensible que necesitamos para ser espectadores de lo que hacemos.

La historia nos ha mostrado grandes escenarios para el juicio. Está el juicio y condena de Sócrates, un escenario que marcará el inicio de la separación posterior entre la filosofía y la política, o lo que es lo mismo, el desinterés de la filosofía por la esfera de los asuntos humanos, la esfera a la que está destinada el saber práctico, la capacidad para juzgar como lo haría un hombre reflexivo (*phronimós*). Y está el juicio y condena a Adolf Eichmann, uno de los principales artífices de la “solución final” al “problema judío” durante la segunda guerra mundial. Hannah Arendt asistió a ese juicio y vio en Eichmann, no a un monstruo, sino a un ser sumamente vulgar, a un individuo incapaz de pensar por sí mismo, un individuo incapaz de juzgar por su propia cuenta. El tribunal que juzgó a Sócrates probablemente estuvo compuesto por ciudadanos atenienses que, incapaces ellos mismos de juzgar por su propia cuenta, se dejaron llevar por una corriente de opinión que decía que Sócrates había estado corrompiendo a la juventud, porque con su pedagogía y enseñanzas les hacía poner en cuestión las certidumbres más asentadas sobre las cosas, y porque no creía en los dioses de la ciudad, es decir, porque era un individuo que pensaba por su propia cuenta. En los dos casos el problema que se nos plantea es el del buen y el mal juicio. Se trata del problema de que hay juicios que desvelan el pensamiento independiente de un individuo y juicios que cancelan toda nueva posibilidad de existencia.

Deleuze decía, en un texto titulado “Para acabar de una vez con el juicio”, que *nadie se desarrolla por juicio, sino por una lucha que no implica ningún juicio*. En un cierto sentido, que se hable de la necesidad de juzgar, para orientar acciones, supondría que existen criterios anteriores a toda decisión que dicen cómo debería orientarse la acción en cuestión. Por eso la acción está determinada. Así ocurre con los “juicios determinantes”, de los que hablaba Kant, que son aquellos en los que está dado es el universal (el criterio general) pero no el objeto o la situación singular. Deleuze añade, además, que “el juicio impide la llegada de cualquier nuevo modo de existencia. Pues éste se crea por sus propias fuerzas, es decir por las fuerzas que sabe captar, y vale por sí mismo, en tanto en cuanto hace que exista la nueva combinación. Tal vez sea éste el secreto: hacer que exista, no juzgar.”²⁵⁸ “Hacer que exista” lo nuevo en la existencia; pero eso es posible, precisamente, porque también hay “juicios reflexionantes”, aquellos en

²⁵⁷ Cf. Dewey, J. (1915) The logic of judgment of practise. *Journal of Philosophy*, 12; (1966) *Naturaleza humana y conducta*, ob. cit. y (1989) *Cómo pensamos* Barcelona, Paidós .

²⁵⁸ Deleuze, G. (1996) “Para acabar de una vez con el juicio”, en *Crítica y clínica*, Barcelona, Anagrama, p. 188.

los que el individuo, en ausencia de un fundamento claro para su facultad de juzgar, tiene que reflexionar sobre la situación, sobre el caso concreto, aquí y ahora; y hacerlo por sí mismo, aunque en su proceso de reflexión alcance su pensamiento a ser un pensamiento representativo en el que, como veremos, la imaginación juega un papel principal; para ponerse en el lugar de “todos los demás” desde una situación, un espacio y un tiempo dados y relativos. En educación, que es una práctica, afortunadamente no podemos apelar a un paquete de reglas y principios, de destrezas y técnicas, que con toda seguridad y sin atisbo de incertidumbre nos aseguren lo que hay que hacer. Afortunadamente, el práctico tiene que tomar decisiones y elaborar juicios reflexionantes, precisamente porque hay incertidumbre, porque nada está dado de antemano, porque tiene que *atravesar*, por sí mismo, la *praxis* que realiza, y porque tiene que aprender en qué consisten sus artes. Pero la educación, como práctica, tiene un enclave social y político. Desde Platón, que justificó la importancia de la educación de los niños porque llegarían a ser miembros de la *polis*, la educación es una *praxis* política. Y por eso la facultad de juicio es la categoría política por excelencia, en un sentido muy especial, que es el que vamos a exponer ahora mismo.

4. 1. Pensar por uno mismo. El juicio como facultad política

Todo el mundo necesita pensar mientras *vive*, no un pensar sobre cuestiones abstractas o sobre cuestiones últimas -metafísicas, filosóficas o religiosas-, sino un pensar como ser humano preocupado y atento a lo que transcurre en el acontecimiento de la existencia. Hannah Arendt se preguntaba al final de su propia vida ¿qué hacemos cuando no hacemos sino pensar?, ¿dónde estamos cuando estamos a solas, en compañía de nosotros mismos?²⁵⁹ Estas preguntas se las había sugerido la experiencia. Principalmente, la experiencia de la historia encajada en las acciones y en las palabras de los hombres que pueblan la tierra y habitan el mundo. Las acciones y las palabras que dijeron, y que fueron dignas de recuerdo, y las palabras y acciones que omitieron, o que sin más impidieron que otros pronunciasen o que realizasen. Arendt se preguntaba por el pensamiento, y al hacerlo las preguntas que se formulaba tenían una trayectoria especial: iban de abajo arriba, de los hombres a las ideas, de la experiencia a lo que la trasciende. Pero quizá esas preguntas le fueron también sugeridas por un *dictum* atribuido a Catón, una breve frase que se encontró escrita en una hoja, colocada en su máquina de escribir, días después de su imprevisto fallecimiento. Esa hoja de papel iba destinada a formar parte de la tercera parte de su obra póstuma -*La vida del espíritu*- la cual estaría dedicada al “Juicio”, un tema que siempre le preocupó. El

dictum a que me refiero dice así: *Nunca se está más activo que cuando no se hace nada, nunca menos solo que cuando se está a solas con uno mismo.*

Arendt siempre pensó que la actividad de la mente era mucho más que el solitario diálogo del dos en uno. Ahí fue fiel al Kant de la *Crítica del Juicio*.²⁶⁰ En la sección 4 de la Primera Parte, Kant habla del “gusto como una especie de *sensus communis*”. El *sensus communis* es un “sentido” que es común a todos, una especie de resultado de la reflexión común, de una reflexión que funda la comunidad. Este sentido asienta un juicio que tiene en cuenta en el proceso de pensamiento que lo elabora las representaciones de los juicios y valoraciones reflexivas de todos los demás. Tal clase de juicio se obtiene comparando el juicio propio con el resto de juicios posibles sobre el mismo asunto, y obligando a la mente a adoptar el punto de vista de los demás, extendiéndola o alargándola más allá del lugar que ocupa.

Kant se refiere a tres clases o modalidades del pensar. Primero, el *pensar por sí mismo* (pensamiento propio e independiente); en segundo lugar, el *pensar de acuerdo con uno mismo* (pensamiento consecuente) y, por último, el *pensar en el lugar de cada otro* (pensamiento alargado). El *pensar propio* es un pensar sin prejuicios, al margen de los juicios heredados o de la tradición. El *pensar consecuente* es un pensar coherente desde el punto de vista de la consistencia lógica, y el *pensamiento alargado* es un pensar que se aparta de las condiciones subjetivas del sujeto adoptando un punto de vista universal. Tiene como su contrario al pensar limitado. Al hablar de esta tercera modalidad, Kant echa mano de la facultad de la *imaginación*. En el juicio, la imaginación ayuda al sujeto a que se represente algo que está ausente. Allí donde los sentidos externos no sirven de ayuda para captar el objeto, por la imaginación activamos un sentido interno (el *gusto*, lo llamaba Kant) para representárnoslo. Pero además, la imaginación nos permite otra operación mental, que Arendt explica así:

Sólo la imaginación nos permite ver las cosas con su verdadero aspecto, poner aquello que está demasiado cerca de una determinada distancia de tal forma que podamos verlo y comprenderlo sin parcialidad ni prejuicio, colmar el abismo que nos separa de aquello que está demasiado lejos y verlo como si nos fuera

²⁵⁹ Arendt, H. (2002) *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*, Barcelona, Paidós, p.18

²⁶⁰ Kant, I. *Crítica del Juicio*, I. Secc. 40.

familiar. Esta ‘distanciación’ de algunas cosas, y este tender puentes hacia otras, forma parte del diálogo establecido por la comprensión con ellas.²⁶¹

De acuerdo con estas ideas, la actividad de la mente es mucho más que mera cognición, una actividad auténticamente representativa en la que el individuo solitario puede convocar en su mente a todos los ausentes. Se trata, pues, de una actividad verdaderamente multitudinaria en la que el sujeto, al pensar, y sobre todo al pensar determinadas cosas y en determinados espacios, es capaz de hacerlo en el lugar de todos los demás, haciendo que su mente se desplace más allá del reducto que le corresponde. Arendt lo llama *pensamiento representativo*, y lo define como la modalidad de pensamiento más apta para la vida política:

El pensamiento político es representativo; me formo una opinión tras considerar determinado tema desde diversos puntos de vista, recordando los criterios de los que están ausentes; es decir, los represento. Este proceso de representación no implica adoptar ciegamente los puntos de vista reales de los que sustentan otros criterios y, por tanto, miran hacia el mundo desde una perspectiva diferente; no se trata de empatía, como si yo intentara ser o sentir como alguna otra persona, ni de contar cabezas y unirse a la mayoría, sino de ser y pensar dentro de mi propia identidad tal como en realidad soy. Cuantos más puntos de vista diversos tenga yo presentes cuando estoy valorando determinado asunto, y cuanto mejor pueda imaginarme cómo sentiría y pensaría si estuviera en lugar de otros, tanto más fuerte será mi capacidad de pensamiento representativo y más válidas mis conclusiones, mi opinión [...] El proceso mismo de formación de la opinión está determinado por aquellos en cuyo lugar alguien piensa usando su propia mente y la única condición para aplicar la imaginación de este modo es el desinterés, el hecho de estar libre de los propios intereses privados.²⁶²

Al desarrollar esta idea, Arendt subrayó sobre todo el papel central de la imaginación para adoptar el punto de vista de los otros. Esto mismo fue valorado por Adam Smith en su *Teoría de los sentimientos morales*, al hablar de la simpatía y de la compasión. Smith hablaba del *espectador imparcial*, y decía que a diferencia de lo que ocurre al defender varias personas ideas muy contrarias en materia intelectual o en asuntos relacionados con el gusto, sin embargo el asunto cambia al encontramos con personas insensibles hacia el dolor, el sufrimiento o el padecimiento del otro. Si no siente

²⁶¹ Arendt, H. (1995) “Comprensión y política” en *De la historia a la acción*, ob. cit. p. 45.

²⁶² Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*, ob. cit., p. 254.

conmiseración ante las adversidades del otro, o indignación ante el mal que el otro sufre, la conversación sobre estos asuntos se vuelve imposible:

Para que pueda existir en todos los casos de este tipo alguna correspondencia de sentimientos entre quien contempla y la persona principalmente concernida, el espectador debe ante todo procurar en todo lo que pueda ponerse en el lugar del otro, y asumir hasta las mínimas circunstancias la infelicidad que pueda afectar al paciente. Debe adoptar la posición completa de su compañero, hasta sus incidencias más insignificantes; y esforzarse para que este imaginario cambio de posiciones sobre lo que se funda su simpatía sea lo más perfecto posible.²⁶³

A pesar de la agudeza de sus análisis, al preguntarse Arendt por la naturaleza del pensamiento y por la esencia de la actividad mental se reconocía incompetente. Declara abiertamente su condición de no “filósofo profesional” (*Denker von Gewerbe*), en el sentido que Kant había usado esta expresión en la conclusión de su *Crítica de la Razón Práctica* (B871). El estudio de la mente es, le parecía a ella, un asunto propio de expertos en la materia, y ella nunca se sintió bien entre los filósofos o pensadores profesionales. Toda una ironía. Pero su observación no es en absoluto inocente. Y para entender el sentido de su ironía hay que entender más profundamente sus propias tesis sobre la naturaleza misma de la práctica del pensamiento.

Tiene que haber una motivación, una inquietud para que Arendt se preguntase al final de sus días por la naturaleza de lo que llevaba haciendo siempre. Y en efecto hay dos clases de razones, las cuales son -ahí está la clave- elementos centrales para entender lo que es el pensar desde el punto de vista arendtiano. El impulso inicial fue el caso Adolf Eichmann, el juicio del teniente coronel de las SS en Jerusalén, al que ella asistió y del cual informó en su importante libro *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*.²⁶⁴ El segundo motivo ya quedó dicho antes: su convencimiento de que en la actividad del pensar no estamos solos, por muy a solas que piense el sujeto solitario que lo haga.

Este impulso inicial, referido al juicio de Eichmann, le plantea algunas preguntas importantes: ¿Qué relación existe entre nuestra facultad para distinguir el bien del mal de nuestra facultad para pensar? O lo que es lo mismo: ¿Funciona bien nuestra mente cuando el sujeto pensante no sabe distinguir entre el bien y el mal, cuando es incapaz de juzgar las situaciones por sí mismo? Para Arendt,

²⁶³ Smith, A. (1997) *La teoría de los sentimientos morales*, Parte I, secc. I, cap. 4, p. 71, Madrid, Alianza.

²⁶⁴ Arendt, H. (1999) *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen

la práctica de lo malo -los crímenes cometidos por Eichmann- no tiene como causa la *estupidez*, ni siquiera la monstruosidad, o un conjunto de firmes, aunque demoníacas, convicciones o ideologías depravadas. La cuestión está en la *ausencia de reflexión*, en la *superficialidad o banalidad* del individuo. Arendt observa en Eichmann una conducta, un lenguaje y una actitud estereotipadas, un cúmulo de comportamientos estandarizados y rutinarios, cuya función reconocida es, en términos generales, la de protegerle de la realidad frente a los *requerimientos* que sobre una hipotética -pero claramente ausente en el acusado- atención pensante ejercen todos los hechos y los acontecimientos en virtud de su misma existencia. “Mi único lenguaje es el burocrático (*amtssprache*)”²⁶⁵, dijo en algún momento del juicio, lo que le hace a Arendt escribir: “Eichmann era verdaderamente incapaz de expresar una sola frase que no fuera un cliché.”²⁶⁶ Y en otro momento, declara Arendt: “Eichmann superó la necesidad de sentir, en general [...]; cualquier cosa que Eichmann hiciera la hacía, al menos así lo creía, en su condición de ciudadano fiel cumplidor de la ley. Tal como dijo una y otra vez a la policía y al tribunal, él cumplía con su *deber*; no sólo obedecía *órdenes*, sino que también obedecía la *ley*.”²⁶⁷

Esta “ley” era una ley dictada por otro: era la ley dictada por el Führer. La ley era el Führer, y de él emanaba un imperativo categórico e incondicional, que debía obedecerse sin restricciones. “Compórtate de tal manera, que si el Führer te viera aprobara tus actos”.²⁶⁸ Así que Eichmann, que no era un monstruo, fue un criminal por falta de reflexión y de pensamiento: sencillamente no supo jamás lo que se hacía, porque nunca sintió mientras hacía, ni pensó en sus acciones ni en sus consecuencias. No se paró a pensar. Fue su total falta de pensamiento, y no la estupidez, lo que le convirtió en criminal. La conclusión es muy sobrecogedora, y es que, como dijo David Rousset, los hombres normales aún no saben que todo es posible.

Lo que distingue a Eichmann, por tanto, es que ignoró, marginó y puso entre paréntesis tales esenciales “requerimientos” a los que antes me referí, y al soslayarlos impidió que su pensamiento se manifestase como una especie de *actividad atenta* frente a las exigencias que la realidad impone.²⁶⁹ Así que parece que Arendt sostiene que la ausencia de pensamiento puede darse por incapacidad, o por imposibilidad, de una “detención”, es decir, de una falta grave en el proceso de “estar atentos”, de “prestar atención”, que permita pararse y ponerse a reflexionar por sí mismo: “Cuanto más se le

²⁶⁵ Arendt, H. (1999) *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*, ob. cit., p. 79

²⁶⁶ Arendt, H. (1999) *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*, ob. cit., p. 79

²⁶⁷ Arendt, H. (1999) *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*, ob. cit., p. 205

²⁶⁸ Arendt, H. (1999) *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*, ob. cit., p. 207

²⁶⁹ Arendt, H. (2002) *La vida del espíritu*, ob. cit., p. 15

escuchaba, más evidente era que su incapacidad para hablar iba estrechamente unida a su incapacidad para *pensar*, particularmente para pensar desde el punto de vista de otra persona”.²⁷⁰

La mente de Eichmann es una mente acorazada, protegida contra el otro o los otros, y además está repleta de frases hechas, de formulismos, de clisés. “Aquél hombre no era un 'monstruo', pero en realidad se hizo difícil no sospechar que fuera un payaso”, declara Arendt.²⁷¹ Por otra parte, no parece tener un motivo especial para hacer lo que hizo y por lo que se le juzgó y condenó a muerte. Y es ahí donde Arendt se pregunta si es posible la ejecución del mal en ausencia de motivaciones y razones, en ausencia del más mínimo destello de interés y volición. Esta posibilidad parece contradecir la tesis de que es condición del ejercicio del mal el estar predispuesto a ser malvado, y en último extremo libre, conscientemente libre cuando se elige. En definitiva, ¿acaso no tiene relación nuestra actividad de pensar, en el sentido de estar atentos, de prestar atención, de pararse y ponerse a reflexionar sobre lo que hacemos, con nuestra facultad de juicio, de distinguir lo bueno y lo malo? Parece que la actividad del pensamiento es una condición, entonces, para no hacer el mal. O lo que es lo mismo, que pensar es tener *con-ciencia*, conocer con y por uno mismo.

Si la facultad para ese discernimiento está asociada de algún modo al pensamiento, entonces, dice Arendt, “deberíamos estar en condiciones de 'exigir' su ejercicio a cualquier persona en su sano juicio, independientemente del grado de erudición o ignorancia, inteligencia o estupidez, que pudiera tener”.²⁷² El pensar, entonces, no es un asunto de especialistas, ni asunto que se pueda monopolizar por unos pocos: científicos, filósofos o teólogos. En caso de que el pensamiento no fuese una actividad común a los hombres, verdad y sentido serían la misma cosa, lo que sería terrible, como vimos; sólo lo definido como verdadero tendría sentido, de suerte que jamás podría decirse de una proposición emitida por un sujeto: “Lo que dices tiene sentido, pero es erróneo”. Confundir verdad y sentido es incurrir en una especie de “falacia metafísica”, es decir, en la pretensión de interpretar el sentido según el modelo de la verdad.

Y es que la necesidad de la razón no está inspirada por la búsqueda de la verdad, sino por la búsqueda del sentido. Mientras el pensar se orienta al significado y a la búsqueda del sentido, el conocer y la cognición se destinan a la verdad. Pero pensamiento y cognición no son lo mismo. Porque en el pensamiento -la específica actividad de la mente- el hombre que piensa se implica más, en su subjetividad, que en la cognición. El pensar es una actividad en la que las creencias, los deseos, los

²⁷⁰ Arendt, H. (1999) *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*, ob. cit., p. 80

²⁷¹ Arendt, H. (1999) *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*, ob. cit., pp. 86-87

propósitos y las intenciones desempeñan un papel importante y crucial. Eichmann demostró no haber pensado nunca. Sólo se limitó a cumplir órdenes con obediencia. Fue un buen burócrata. Y en la burocracia no hay actividad mental alguna: en este orden el individuo no ocupa ningún lugar como sujeto, sólo como objeto e instrumento.

Es, por tanto, perfectamente plausible afirmar que para causar un gran mal no es necesario un mal corazón o ser un monstruo. La modernidad no ha sabido reconocer la fuerza de esta idea, ni la ha comprendido en toda su amplitud. Y por ello tiende a considerar que cosas tales como el holocausto son meros desvíos de la civilización moderna, accidentes, desagradables, eso sí, pero apenas ligeras molestias, parecidas a las molestias que padece un enfermo con úlcera de estómago en sus momentos de crisis. La modernidad se ha auto-exculpado con esta reflexión. Al afirmar que el mal es causa de una rareza, al no reconocer que para su ejercicio no es necesaria la perversidad, no reconoce que ha sido precisamente la modernidad la que ha establecido las condiciones para que individuos como Eichmann hiciesen lo que hicieron.

Al decir Descartes: “*pienso, luego existo*”, dejó en la estacada el hecho cierto de que actuar y vivir, en su sentido más genérico de vivir entre los hombres (*inter homines esse*), impide realmente pensar, lo que facilita que ocurran cosas como aquellas por las que se juzgó a Eichmann. Descartes no dijo lo que Valéry sí llegó a expresar en su “Discurso a los cirujanos”: “*Tantôt je suis, tantôt je pense*” (“Unas veces pienso y otras soy”).²⁷³ Decir que pensar es existir puede significar, a la luz de estas últimas ideas, que la actividad del pensamiento, a diferencia de la actividad de la cognición y la ambición de conocer y saber más cosas, es una actividad propia de los hombres, los cuales la necesitan tanto y en la misma medida en que no deja tras de sí resultados tangibles. Es decir: el pensamiento como actividad sin resultados tangibles. La actividad de conocer es, dice Arendt, una actividad como la de la construcción del mundo: siempre deja algo que se ve, aunque luego esto se cuestione. La “muerte de Dios”, promulgada en primer lugar por los teólogos, hizo entrar en crisis la religión lo mismo que en la filosofía y en la metafísica se ha podido declarar una “muerte” similar. Sus propios resultados fueron cuestionados. Pero el pensamiento ¿qué resultado deja tras de sí? Si la necesidad de conocer se satisface mediante el logro de lo que pretende la misma actividad, aunque luego se cuestione, la necesidad de pensar se satisface únicamente pensando, de modo que en el hombre, como ser capaz de pensar, lo

²⁷² Arendt, H. (2002) *La vida del espíritu*, ob. cit., p. 24

pensado ayer, y deshecho hoy, no implica ninguna crisis irremediable porque tales pensamientos se pueden volver a pensar de nuevo. Y es que el pensar es como la labor de Penélope, que cada mañana destejía lo que había hecho la noche anterior.²⁷⁴

Los hombres, por tanto, sentimos una necesidad de pensar *más allá* de los límites del propio saber, una necesidad de ejercer el pensamiento, como capacidad común a los humanos, para algo más que ser un mero instrumento para el hacer (fabricar) y el conocer. Necesitamos pensar, podríamos decir, más allá del saber y el conocer. Por eso, de existir una crisis de la filosofía y de la metafísica, entendidas como modelos o paradigmas de un pensar experto, como modelo de todo pensar, la misma nos da una ventaja, pues nos permite mirar al pasado de un modo directo, como si nunca antes lo hubiese hecho, mirarlo descargados del peso y de la guía de una tradición impuesta.

Ese pensar al que aludía Arendt es, entonces, un pensar común, un pensar que los humanos podemos compartir *entre nosotros*, un pensar, por así decir, *público*. Y tiene que serlo porque los hombres, como seres vivos, no sólo estamos en el mundo, sino que *formamos parte* de él, en la medida en que somos sujetos a la vez que percibimos y somos percibidos por otros seres como nosotros. *Ser* humano, en un mundo humano, es, así, *aparecer* ante los demás, mostrarse o revelarse. En la esfera de los asuntos humanos ser y aparecer coinciden, dirá Arendt con reiteración. Desde el momento en que poseemos una “apariencia” -una forma- nada de lo que es se da en singular: todo lo que *es* está destinado a aparecer y a ser percibido por otros. Por eso la *pluralidad* es la ley que rige la Tierra. El pensar totalitario, único, es aquél que rompe este principio, el que trata de destruirlo. Ya sabemos cuales son sus consecuencias.

4. 2. El tacto educativo. El juicio como *praxis* pedagógica

Por su propia naturaleza, el juicio tiene un doble referente. De una parte, la relación medios-fines, y, de otra, la conexión entre inteligencia deliberativa y decisión, ya que el juicio ocupa un lugar intermedio entre deliberación y decisión. Hay, pues, que destacar, la *mediación* como característica del juicio práctico.

²⁷³ Arendt, H. (2002) *La vida del espíritu*, ob. cit., pp. 227 y sigs.

²⁷⁴ Arendt, H. (1995) *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós, p. 117

Esto ya fue señalado por Kant, en un famoso opúsculo sobre teoría y práctica, en los términos siguientes: “Aunque la teoría puede ser todo lo completa que se quiera, se exige también entre la teoría y la práctica un miembro intermedio que haga el enlace y el pasaje de la una a la otra; pues al concepto del entendimiento que contiene la regla se tiene que añadir un acto de la facultad de juzgar por el que el práctico diferencia si el caso cae o no bajo la regla.”²⁷⁵ Para Kant, como también para cualquiera que no pretenda sostener una relación meramente lineal entre teoría y práctica, es perfectamente posible que existan teóricos que jamás devengan “prácticos” por su falta de habilidad en la facultad de juicio práctico reflexionante. Pero también es perfectamente posible que esta carencia de ejecutividad se deba -como también dice Kant- al hecho de que la “teoría” sea incompleta por falta de experiencia y oportunidades para ponerla “en práctica”: “En este caso no es culpa de la teoría si es poca cosa para la práctica, sino de que hay poca teoría, la teoría que el hombre habría debido aprender a partir de la experiencia, y que es la verdadera teoría.”²⁷⁶

El recurso a la “experiencia” en el tratamiento de los juicios prácticos es importante ya que la capacidad de “aconsejar” aumenta cuando se incrementa la experiencia subjetiva en el trato reflexivo con la realidad. Hay una fuerte correspondencia entre la visión del hombre como ser activo -o lo que Dewey denominó “agente-paciente orgánico”, el hombre como artesano- y el tratamiento de la educación como *praxis*. Afirmar que el hombre es un ser activo, es señalar que sus respuestas son profundamente selectivas, pero en las que se expresa, porque la acción revela al *quién* del actuante: “Una elección que expresa la individualidad inteligentemente amplía el alcance de la acción y esta ampliación, a su vez, confiere a nuestros proyectos una mayor capacidad de previsión.”²⁷⁷

El juicio es el momento de la elección de un medio posible para la consecución de un fin previsto. Aristóteles define la “elección” como aquello que ha sido objeto de deliberación, entendiendo por tal -como hemos visto- los “medios” o “vías” que conducen a los fines propios de la acción. La elección es un *deseo deliberado* de lo que está a nuestro alcance y depende de nosotros hacer o no. Como “deseo deliberado”, esta elección tiene una tarea esencial: elegir “la mejor parte”, ya que la elección siempre es una actividad comparativa en la que se opta por lo mejor -en todo caso ha de elegirse entre lo mejor y lo peor- teniendo a la vista posibles obstáculos y las circunstancias concretas. Justo por ello decimos que la elección tiene por objeto o dominio lo posible para nosotros, lo “posible por libertad”.

²⁷⁵ Kant, I (1984) *Teoría y praxis*, Buenos Aires, Leviatán, p. 9.

²⁷⁶ Kant, I (1984) *Teoría y praxis*, ob. cit., p. 10.

²⁷⁷ Dewey, J. (1931) *Philosophies of freedom. Philosophy and civilization*, p. 286 (Nueva York, Minton, Balch and Co.)

Ahora bien, si al hablar de la deliberación señalábamos antes la insuficiencia de reducirla a mera actividad mental estratégica, a pura astucia -lo que Kant entendía por “sagacidad”- hay que plantear aquí la posible “disonancia” entre el fin y los medios. En efecto, “la calidad de una acción se mide no sólo por la rectitud de intención [...], sino también por la conveniencia de los medios.”²⁷⁸ Aristóteles vio esto con claridad, hasta el punto de escribir en la *Política* que

El bienestar, en general, sólo se obtiene mediante dos condiciones: la primera, que el fin que nos proponemos sea laudable; y la segunda, que sea posible realizar los actos que a él conducen. También puede suceder que estas dos condiciones se encuentren reunidas, o que no se encuentren. Unas veces el fin es excelente, y no se tienen los medios propios para conseguirlo; otras se tienen todos los recursos necesarios para alcanzarlo, pero el fin es malo; por último, cabe engañarse, a la vez, sobre el fin y sobre los medios, como lo atestigua la medicina [...] En todas las artes, y en todas las ciencias es preciso que el fin y los medios que puedan conducir a él sean igualmente buenos y poderosos.²⁷⁹

El juicio tiende a hacer buena esta recomendación. Más aún, el tipo de saber práctico de la *phrónesis* -verdadera conexión entre buen juicio y acción-, justamente porque está interesada en lograr los fines humanos que pretende, demanda al mismo tiempo una *ética de los procedimientos*, siendo la elección de éstos su principal momento: “Ignorar las condiciones técnicas de la acción moral -decía Aubenque, recordando estas ideas-, es decir, desinteresarse de la realización del fin es en último extremo cometer una falta moral.”²⁸⁰ Lo que Aristóteles llama *phronimós*, “hombre prudente”, es aquél que, en sus actuaciones, revela su sabiduría práctica. Y el signo de ésta, como señala J. Kekes, es el “buen juicio”:

El conocimiento implicado en la sabiduría es interpretativo y orientador de la acción. Su objeto son los ideales y los medios adecuados a ellos. Los medios son acciones cuya ejecución está llamada a comprometerse con ideales de la buena vida. La sabiduría guía esos compromisos eliminando los ideales cuya búsqueda contrarresta lo humano, las posibilidades y limitaciones individuales tradicionales.²⁸¹

²⁷⁸ Aubenque, P. (1976) *La prudence chez Aristote*, ob. cit., pp. 117-118.

²⁷⁹ *Política*, VII, 13, 1331b

²⁸⁰ Aubenque, P. (1976) *La prudence chez Aristote*, ob. cit., p. 136.

²⁸¹ Kekes, J. (1988) “Wisdom and Good Judgment”, en *The examined life*, Londres, Lewisburg, Bucknell University Press, p. 154. Ver también, *Moral Tradition and Individuality*, (Princeton, Princeton University Press).

De acuerdo con estas ideas, juicio y sentido de la “equidad” van estrechamente unidos. Aristóteles habla del “juicio comprensivo” como aquél que discierne con rectitud lo equitativo. Es, de esta suerte, facultad reflexiva de discernimiento y facultad práctica que mueve a la comprensión ética de las situaciones. El juicio práctico, pues, es un signo inequívoco de la posesión de saber práctico. De acuerdo con el análisis que Aristóteles hace en el Libro VI de la *Ética a Nicómaco*, la sabiduría práctica, a pesar de todo, no es idéntica a la capacidad de juicio. Como recuerda Ronald Beiner, uno no puede estar en posesión de la *phrónesis* si a la vez carece de un juicio maduro y de la habilidad para juzgar correctamente en el ámbito de lo particular. La capacidad de buen juicio en lo particular es lo que distingue al hombre de la sabiduría práctica. Esto significa, para Aristóteles, que ser “virtuoso” -haber formado el carácter de una determinada manera, que nos da una determinada mirada sobre las cosas- es saber lo que una particular situación reclama de nosotros desde el punto de vista ético: “La *phrónesis* - señala Beiner- no es una virtud entre otras, sino la virtud maestra que acompaña y ordena las diversas virtudes particulares. La virtud es el ejercicio del conocimiento ético deducido de las situaciones de acción particulares, y actuar conforme a este conocimiento es poseer la *phrónesis*.”²⁸² Por la sabiduría práctica llegamos al buen juicio y a la capacidad de actuar conforme al verdadero paradigma de toda situación ética: allí donde existen conflictos y nuestra tarea consiste en decidir lo que hay que hacer. En estas situaciones tenemos que emitir un juicio práctico; “un juicio -dice Dewey- acerca de qué debe ser hecho: un juicio respecto al cumplimiento futuro de una situación tan incompleta como indeterminada.”²⁸³

Para Dewey, a los juicios prácticos pertenecen los juicios morales, cuya capacidad para ser ilustrados incluye la exigencia de la crítica. El contexto primario de tal crítica son las situaciones indeterminadas e inciertas que reclaman de nosotros decisiones sobre cursos de acción concretos y arriesgados. Algunas de sus características formales más centrales son: a) se elaboran en el ámbito de lo contingente, justo porque a través de ellos se conforma una situación problemática. Estos juicios tienen una lógica específica, sólo comprensible desde la situación concreta en la que se elaboran y a la cual responden. Son juicios que, por así decir, personalizan; b) son factores de cumplimentación de una situación. Gracias a ellos la situación acaba siendo verdaderamente significativa para el agente; c) por ello mismo, para tales juicios el modo como se determine la situación -hacia mejor o hacia peor- es crucial. Buscan la mejora de la práctica; d) todo juicio práctico se refiere a los medios y a los fines. Requiere una clara percepción de los fines -el conocimiento de los fines opera como previsión de la

²⁸² Beiner, R (1983) *Political judgment*, ob. cit., p. 72

acción- y un análisis de los obstáculos y de los medios que permitan alcanzarlos; e) su carácter es hipotético, de modo que todo juicio, una vez formado, reclama el estudio detenido de las consecuencias producidas, exige investigación. Se validan o invalidan por las consecuencias que desencadenan. Son actividades como la educación, las que precisan de los practicantes un cierto grado de *imaginación* para que los juicios reflexivos puedan operar como tales. Existen innumerables posibilidades de acción, decisión y movimientos, como en el ajedrez. Desde luego -como en este juego- hay determinadas reglas básicas; son las normas sin cuyo conocimiento no es posible practicarlas. Pero también existe una pluralidad de posibles “buenos movimientos”, como en el ajedrez, de modo que, finalmente, hay que reflexionar con cautela para decidir correctamente. Los juicios prácticos, en definitiva, necesitan ser reflexivos, y todo juicio ocupa un lugar central en la actividad reflexiva.

Este aspecto ha sido tratado también por Dewey con cierto detenimiento. El acto reflexivo puede ser tratado como una totalidad -desde el ángulo teórico- aunque se pueden destacar distintas unidades o componentes que se encuentran en estrecha relación de subordinación: “La totalidad del proceso de pensar consiste en formar una serie de juicios relacionados de modo tal que se sostienen mutuamente conduciendo a un juicio final: la conclusión.”²⁸⁴ Sin juicio no hay posibilidad de resolver la acción en el contexto de la práctica. Esta, por naturaleza, o es reflexiva, o no es práctica. Así, los juicios son también “unidades de actividad reflexiva” cuyo poder resolutorio depende de dos requerimientos básicos. De una parte, han de ser correctos; y de otro lado, han de ser pertinentes al problema, porque “juzgar es seleccionar y sopesar el alcance de los hechos y las sugerencias, tal y como se presentan, así como decidir si los hechos supuestos son realmente hechos y si la idea utilizada es una idea sólida o una mera fantasía.”²⁸⁵ Mediante el juicio nos hacemos capaces de discernir entre valores en conflicto, de estimar, apreciar y evaluar con tacto.

Un aspecto esencial para toda teoría del juicio es la pregunta por las condiciones generales de su surgimiento. Estas condiciones son, en verdad, verdaderas condiciones de posibilidad del juicio, hasta el punto que guardan una estrecha relación con las características formales de éste. La primera es que la situación práctica tenga un cierto grado de complejidad -no sólo técnica- en función de la cual nos sea imposible captarla de un solo golpe. Si la situación es, sin embargo, absolutamente confusa, tampoco hay

²⁸³ Dewey, J. (1915) The logic of judgment of practise. *Journal of Philosophy*, ob. cit., p. 514

²⁸⁴ Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos*, ob. cit., p. 22

²⁸⁵ Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos*, ob. cit., p. 111

lugar para el juicio, pues este surge ahí donde se puede ver algo, aunque no claramente. Ahí donde existen verdaderas corazonadas teóricas, existe ámbito para el juicio. En definitiva, la primera condición es una cierta complejidad y estado de controversia. La segunda condición se refiere a la posibilidad de reformulación de la situación a partir de los datos que ésta nos aporte. Tiene que haber información, pero también conocimiento que nos permita manejarla, ordenarla, organizarla y distribuirla de modo que, de un confuso puzzle, se termine por ver claramente una imagen significativa. De acuerdo con este segundo elemento, hay que reclamar *provisionalidad* en el acto de selección de los datos significativos y en el rechazo de los que en principio nos parecen accesorios o irrelevantes. Por eso, en el proceso de selección no existen reglas fijas de actuación. Todo se reduce a buen juicio. Recordemos lo que Dewey decía: “El pensador prudente selecciona con gran cautela, esto es, dependiendo de la confirmación o de la negación de acuerdo a los acontecimientos posteriores.”²⁸⁶ Una vez formado el juicio, este debe convertirse en decisión, la cual no se ciñe sólo al caso particular. Las decisiones deben contribuir a fijar, mediante *habitus*, reglas de actuación futura y ulteriores normas de aplicación cuya garantía de éxito tiene por fundamento la propia experiencia crítica del individuo. Ello permite ir generando, gradualmente, principios de actuación y de procedimiento, así como estandarizar significados.

Vemos, en fin, que el juicio -y sobre todo los juicios educativos- no son sólo actos mentales. Realmente denotan todo un modo de actuar que da sentido a la propia acción y a las actividades. Como dice Barber, a propósito del juicio político, “hablar del juicio político democrático es hablar de la educación cívica y también de estilos de participación política que van más allá del mero voto ocasional. Ser partícipe del juicio político es lo que entendemos como ciudadano competente, pues tanto la ciudadanía como la competencia dependen de un compromiso y una experiencia política continua.”²⁸⁷ Es el educador quien decide lo más conveniente a hacer para mejorar sus prácticas, pero “cambiar la práctica implica no solamente aprender a observarla, sino también aprender a reconocer y por tanto juzgar los principios y creencias básicos que les llevan a enseñar de la forma que lo hacen. En pocas palabras, deben llegar a ver cómo construyen sus propias realidades.”²⁸⁸

El juicio está al servicio de la “comprensión” de la actividad educativa en su singularidad irreductible. Como en otras esferas de la actividad humana, tratar de juzgar una situación sin antes haber comprendido es un error. Pero a menudo el acto de comprender es un “acontecimiento” que nos

²⁸⁶ Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos*, ob. cit., p. 115

²⁸⁷ Barber, B. (1984) *Strong democracy. Participatory politics for a new age*, ob. cit., pp. 210-211.

²⁸⁸ Munby, H. (1988) “Investigación sobre el pensamiento de los profesores. Dilemas ante la conducta y práctica profesionales”, en Villar Angulo, L.M. (Ed.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil, p. 83.

sorprende. La actividad del juicio a la que todo educador se enfrenta en su actividad es una en la que el universal no está dado; su juicio no es *determinante* (la subsunción en un universal dado de una entidad particular), sino *reflexivo*, la situación es de una singularidad tal que todo consiste en buscar lo que no tiene: una *idea regulativa*. Su búsqueda es la de una comprensión de sentido. Y es aquí donde se puede introducir un elemento poético: existe una *poética de la comprensión educativa* que influye en la forma como definamos la actividad del juicio pedagógico. Igual que la “comprensión”, a cuyo servicio está, la actividad de juzgar es un modo de *hacer experiencia* cuando una situación irrumpe abruptamente, dándonos a *pensar* de una manera que sólo puede esclarecerse por una aproximación poética a esa situación. Así como el poeta se sirve del lenguaje para su experiencia poemática el educador tiene a su disposición ese *tacto educativo* del que habla Manen, y que es algo así como la traducción educativa de la facultad de juzgar:

Lo que ofrezco es una teoría de lo único que sabe cómo tratar el caso particular, los momentos prácticos de la enseñanza en que la emoción, la moralidad y la razón no se pueden desenmarañar. Toda la educación es profundamente normativa y, precisamente debido a su base ética, nuestra práctica pedagógica puede ser solícita y reflexiva. En todas nuestras interacciones con los niños, estamos involucrados, tanto si nos gusta como si no, en distinguir lo que es bueno para ellos de lo que no lo es (mientras que a la investigación educativa, en general, le interesa más distinguir entre lo efectivo y lo no efectivo). Sin embargo, incluso -o especialmente- los mejores educadores templan su práctica con la convicción de que a menudo no lo conseguimos y de que no siempre sabemos qué es lo mejor.²⁸⁹

La propuesta de Manen es una invitación a que repensemos la “esencia” de la actividad educativa, en su sentido fenomenológico, menos como una empresa técnica que como una actividad *normativa* que exige constantemente una actuación correcta basada en la solicitud, el cuidado del otro y el juicio reflexivo. A menudo define a la pedagogía como una *fascinación por el crecimiento del otro*. El concepto que orienta esa fascinación es, precisamente, el *tacto educativo*, que es una buena traducción de la facultad reflexiva de juzgar en educación. En general, el *tacto* (“tactus”, “tangere”), que supone una percepción consciente y estética, designa un agudo sentido de qué hacer o decir para mantener buenas relaciones con los demás o para evitar la ofensa. Sin embargo, existe una concepción del tacto que va más allá de lo que esta definición supone. No refleja solamente el deseo o la habilidad de llevarse bien con los demás para establecer relaciones sociales armoniosas con ellos. Poseer tacto no equivale a tener una sensibilidad suave o débil, o simplemente conforme. No es mera empatía. La persona de tacto puede

ser al mismo tiempo sensible, suave, considerado y fuerte, y posee propiedades que parecen especialmente adecuadas para definir la naturaleza de las relaciones pedagógicas.

En su desarrollo histórico, fue Hermann Helmholtz quien aludió al tacto, primero, como un aspecto fundamental de la interacción humana y, en segundo lugar, como una especie de estudio científico social.²⁹⁰ En el primer sentido, el tacto es una sensibilidad especial para las situaciones que nos muestra cómo debemos comportarnos en ellas: “Bajo ‘tacto’ entendemos una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales. En este sentido el tacto es esencialmente inexpresado o inexpresable.”²⁹¹ Friedrich D. Sleiermacher habló del tacto en el sentido de *tono*. El “tono” define un modo de aproximación sensible a la práctica educativa, una forma que compromete los gestos, las miradas y que confiere gran importancia a la presencia del *cuerpo* en este escenario. Pero el tono indica también una cierta idea de la armonía, del ritmo y del tiempo. Actuar con tono equivale a saber qué decir o callar en cada momento, o lo que es lo mismo, no despreciar la idea de que el tiempo de la educación está repleto de momentos apropiados o inconvenientes. La idea de un tiempo justo, una modalidad de tiempo poético, es aquí central. Manen se refiere al *tono de la enseñanza* como el que define el lenguaje apropiado de la pedagogía. El lenguaje del tono, que es una manifestación del tacto y de una pedagogía de la solicitud, supone un modo de mirar, una forma de estar presente ante el otro y una manera de hacerlo presente, visible y singular:

El profesor de verdad *sabe* cómo ver a los niños: se percata de la timidez, de un determinado estado de ánimo, de un sentimiento o una expectativa. Para ver realmente de este modo se necesita algo más que ojos. Cuando veo a un niño con el que tengo alguna responsabilidad, le veo con mi cuerpo. En la cualidad sensorial de mis gestos, la forma en que ladeo la cabeza, en determinado movimiento de los pies, mi cuerpo *ve* la forma en que el niño inicia el día y éste tiene al experiencia de ser visto. De modo que ver de verdad a un niño al principio y al final de cada día es dar a ese niño su lugar en un momento y espacio específicos.²⁹²

²⁸⁹ Manen, M. van (1998) *El tacto en la enseñanza*, Barcelona, Paidós, p. 16.

²⁹⁰ Citado por Gadamer, H-G. (2001) *Verdad y método*, ob. cit., p. 33.

²⁹¹ Gadamer, H-G. (2001) *Verdad y método*, ob. cit., p. 45.

²⁹² Manen, M. van (2004) *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, Barcelona, Paidós, p. 39.

Joan Friedrich Herbar, en 1802, formuló la idea del tacto educativo. Atribuyéndole las siguientes características: a) es un punto intermedio entre el pensamiento y la acción, entre la teoría y la práctica; b) se manifiesta en la práctica cotidiana de formular juicios en situación; c) conforma una manera de actuar que depende más de la sensibilidad o el sentimiento que de las convicciones que derivamos de formulaciones teóricas; d) el tacto es sensible a la singularidad de las situaciones y es una regla inmediata de la práctica.²⁹³ William James también habló del tacto en 1892 y señaló que para alcanzar un grado de competencia pedagógica debemos, a parte del dominio del saber correspondiente, poseer un atributo adicional, “un tacto y una feliz ingenuidad para que nos diga qué cosas definitivamente tenemos que decir o hacer cuando un alumno está delante de nosotros.”²⁹⁴ Según lo que dice James, el tacto es esa actitud de *ingenuidad pedagógica* capaz de transformar una situación en principio improductiva o poco prometedora en un acontecimiento pedagógico relevante y positivo. Max van Manen explica que el tacto, en general, implica una serie de cualidades y de habilidades del siguiente tipo: saber interpretar los pensamientos, interpretaciones y sentimientos del otro (capacidad para ver a través de los motivos de la conducta ajenos o de las relaciones causa-efecto; lectura de la vida interior de otro, etc.); capacidad para interpretar la importancia psicológica y social de las características de la interioridad del otro (habilidad para interpretar el significado profundo de cosas tales como la timidez, la frustración, etc.); capacidad para juzgar apropiadamente en situación, para aplicar normas o reglas.²⁹⁵

Por su propia naturaleza, el tacto educativo es una aproximación sensible en la relación educativa. Se trata de un “término sensible” o un modo de “descripción sensible”. Por eso el tacto es improgramable y nada tiene que ver con estrategias o “tácticas”. Más bien tiene que ver con aquello que se toca pero que en su trato táctil lo otro permanece no-dañado, “intacto”, “acariciado” más que agarrado. Al mismo tiempo, con el tacto se “toca” y se evita dañar o violentar; se mantiene una *relación de intimidad* con lo tocado (el tacto está relacionado con la palabra *contingere*, “tocar estrechamente.”) El tacto no rehuye la intimidad del otro, pero la protege al mismo tiempo. El tacto educativo se expresa un *lenguaje de la caricia*: es la modalidad *erótica* que convoca nuestra capacidad de respuesta al otro en las situaciones de *alteridad*: “La experiencia del otro es la rotura del silencio de mi mundo, que está centrado en el ‘Yo’. La voz del otro descentra mi universo.”²⁹⁶

²⁹³ Cf. Muth, J. (1982) *Pädagogik Takt*, Essen, Verlagsgesellschaft.

²⁹⁴ James, W. (1962) *Talks to teachers on psychology*, 1, Nueva York, Dover Publ., p. 29.

²⁹⁵ Manen, M. van (1998) *El tacto en la enseñanza*, ob. cit., pp. 148 y sigs.

²⁹⁶ Manen, M. van (1998) *El tacto en la enseñanza*, ob. cit., pp.152-153.

La misma mano que acaricia puede, también, ser la mano que “agarra” y que agrede. Quizá por eso, como observaba Canetti en *Masa y poder*, “nada teme el hombre más que ser tocado por lo desconocido. Deseamos *ver* qué intenta apresarnos; queremos identificarlo o, al meno, clasificarlo. En todas partes, el hombre elude el contacto con lo extraño.”²⁹⁷ El hombre se distancia de lo que le rodea, incluyendo a otros hombres, por ese miedo a lo extraño, por ese temor a ser tocado. Y la mano, convertida en garra, o el concepto, transformado en gesto clasificador e identificador, son los símbolos de ese temor. Por eso el tacto, como caricia, es un anti-concepto, una categoría-otra que permite experimentar la subjetividad del otro sin alterarla: “No experimento la subjetividad del otro hasta que no logro superar la centralidad de mi yo en el mundo. El hecho fascinante es que mi experiencia de la otredad del otro reside en mi experiencia de la vulnerabilidad del otro [...] La vulnerabilidad del otro es el punto débil en el blindaje del mundo centralizado en mí mismo [...] Con este reconocimiento del otro llega la posibilidad de actuar por el bien del otro.”²⁹⁸ En el seno de la “masa” ese temor a ser tocado queda disuelto, pues ahí donde hay una masa no se percibe el cuerpo como singularidad. La recuperación del tacto en educación es, entonces, la expresión de un deseo: el de volver a personalizar la relación pedagógica, para humanizarla gestual y corporalmente. Al estar abiertos a la experiencia del otro en su singularidad y alteridad con respecto a la propia subjetividad anclada en un yo, lo que hacemos es evitar tratar al otro y a las situaciones que vive de manera estándar, convencional: el tacto descubre lo que es único y diferente, e intenta resaltar la singularidad, el acontecimiento del otro. Por eso el tacto trabaja con la mirada, con el silencio, con los gestos del cuerpo.

Como tal, la acción táctil es una acción cercana al otro y por ello es *solícita*, pero al mismo tiempo es una acción *reflexiva*. Tacto y solicitud van de la mano. Propiamente, el tacto no es un modo de conocimiento, pero la solicitud con lo que nos aproximamos al otro a través del tacto queda vinculada, por la moderación y el pudor con el que nos acercamos, a una especie de acto de autorreflexión. En resumen: el tacto en general supone respeto al otro y a su subjetividad, y en el plano de la relación pedagógica el tacto es una expresión de la responsabilidad que asumimos al proteger y ayudar a los otros a madurar.²⁹⁹ Se pueden destacar, entonces, tres dimensiones o sentidos pedagógicos en el concepto de tacto. Primero, una *cualidad relacional*. Aquí el tacto pedagógico es una habilidad específica y propia del ámbito de la interacción educativa que pone en práctica el educador en las situaciones que le exigen actuar de un modo inmediato, para dar respuesta a una situación determinada o momento pedagógico. En

²⁹⁷ Canetti, E. (2002) *Obras Completas*, vol. I: *Masa y poder*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, p. 3.

²⁹⁸ Cf. Manen, M. van (1998): *El tacto en la enseñanza*, ed. cit., pág. 151.

este sentido, el tacto pedagógico precisa de una sensibilidad afinada -capacidad para comportarse de modo adecuado en cada situación- y de reserva, cualidades ambas que se traducirán tanto en la amabilidad del lenguaje, como en el esfuerzo por evitar herir, mantener la distancia adecuada en la relación educativa y la naturalidad del comportamiento. En segundo término, una *cualidad reflexiva*. Este es el sentido que adoptó Herbart. Aquí el tacto es sinónimo de capacidad de juicio y habilidad para la decisión rápida en contextos prácticos singulares y dotados de *incertidumbre* donde los problemas que tiene que resolver el educador aparecen como casos únicos. Así entendido el concepto, el tacto pedagógico reclama del educador una gran dosis de seguridad en la situación, la cual sólo puede nacer de una preparación básica y de un conjunto de conocimientos científicos. Por último, una *cualidad estética*. El tacto pedagógico, de acuerdo con esta tercera dimensión, implica una sensibilidad y una percepción consciente y estética; es equivalente al sentido del gusto, o capacidad para distanciarse respecto a uno mismo y a las preferencias privadas. Es un fenómeno no sólo privado, sino también social. Una sensibilidad que evita tan naturalmente lo chocante que su reacción resulta incomprensible para el que carece de gusto.

4. 3. La última lección. El juicio del discípulo

Hasta ahora hemos hablado directamente de lo que los educadores hacen y sólo indirectamente de los alumnos y los discípulos. Quiero terminar este ensayo hablando de un modo más directo del alumno, del discípulo; y de cómo la última palabra, el último texto a leer y la última *lechito* es la suya. Y quiero hacerlo tratando de señalar cómo el discípulo también puede ser juzgado de otro modo y de cómo su salvación depende de un maestro que fue elegido como tal por aquél. Voy a hacer todo esto, mostrando cómo juzgan los discípulos los acontecimientos de su aprender, a través de una novela, es decir, trayendo la literatura a la pedagogía y haciendo, por tanto, de la escritura pedagógica una cierta literatura.

El *discípulo* (1889), de Paul Bourget (1852-1935)³⁰⁰, es una obra poco conocida hoy, aunque fue muy leída a finales del XIX y principios del XX. La novela de Bourget dejó sentir su influencia en un

²⁹⁹ Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza*, ob. cit., p. 139.

³⁰⁰ Bourget, P. (1901) *Le disciple*, París, Librairie Plon. Traducción: Bourget, P. (2003) *El discípulo*, Barcelona, Debate. Traducción de Inés Bértolo Fernández. Todas las citas pertenecen a esta edición. Todas las citas corresponden a esta edición.

buen número de autores; Steiner³⁰¹ asegura que sin *El discípulo* quizá no tuviésemos a ese “animal intelectual” que es *Mr. Teste* de Valéry³⁰², ni tampoco algunos motivos con los que juega André Gide en *El inmoralista*.³⁰³ La novela de Bourget interesó a Nietzsche y Unamuno (*Amor y pedagogía*)³⁰⁴, y tiene resonancias claras en *The philosopher's pupil*, de Irish Murdoch.

La trama de *El discípulo* es la siguiente: Adrien Sixte, filósofo ateo que venera la razón pura tal y como Kant la presenta, se rige por un modelo de vida rutinario como el de Spinoza, prefiere una especie de “materialismo científico” a lo Darwin y es seguidor de la “psicología fisiológica” de Taine; Sixte cree en el poder que la ciencia tiene para explicar en todos sus extremos la conducta y las emociones humanas. Un día, su rutinaria vida se ve alterada al recibir una citación para declarar en un juicio contra Robert Greslou, un brillante joven y aspirante a filósofo, al que Sixte trató únicamente en dos ocasiones. Greslou se identifica como fervoroso discípulo de Sixte y ha sido acusado del asesinato, por aparente despecho amoroso, de Carlota Jussat -quien en realidad se ha suicidado-, hermana de un adolescente de familia aristocrática del que aquél es preceptor. Sobre el profesor Sixte recaen de inmediato las sospechas de una perversa influencia moral ejercida sobre Greslou, a través de la lectura que éste hace de sus tres tratados: *Anatomía de la Voluntad*, *Teoría de las Pasiones* y *Psicología de Dios*. Éste le hace llegar, a través de su madre, una “memoria de mí mismo” -“Confesión de un joven de hoy” debía haber sido su título- en la que, a modo de una *bildungsroman*, Greslou revela su inocencia, pero también el “experimento moral” que realizó con Carlota al proponerse seducirla; un experimento, sin embargo, que acaba no contando con un cierto *principio de incertidumbre*, pues Greslou se enamora perdidamente de ella. La novela consiste, principalmente, en la lectura que Sixte realiza de esa “confesión” de Greslou, quien le pide que trate de convencerle, como gran maestro que es, de que incluso ese horror guarda algún tipo de relación con las leyes del universo. En su memoria, el discípulo del filósofo escribe:

³⁰¹ Cfr. Steiner, G. (2004) *La lección de los maestros*, Madrid, Siruela, p. 98.

³⁰² Cfr. Valéry, P. (1999) *Monsieur Teste*, Madrid, Visor.

³⁰³ En la anotación correspondiente al 26 de noviembre de 1915 de su *Diario*, Gide cuenta cómo conoció a Bourget, del cual no recibe una buena impresión, pese a su extraordinaria amabilidad con él, debido a su “extraordinaria ausencia de un verdadero gusto literario, quiero decir una singular incomprensión hacia la poesía, el arte, el estilo.” Cfr. Gide, A. (1999) *Diario*, Barcelona, Alba Editorial, p. 211. En realidad, *El inmoralista*, novela autobiográfica en la que Michel es el propio André Gide, parece haber sido escrito justo a cotrario de *El discípulo*; donde Bourget trata de introducir la moral, Gide efectúa la operación contraria. Hay un párrafo en el que parece estar describiendo al filósofo de la novela de Bourget: “En cuanto a algunos filósofos, cuyo papel hubiera sido informarme, yo sabía desde hacía mucho tiempo lo que era preciso esperar de ellos; matemáticos o neocriticistas, se mantenían tan lejos como les era posible de la turbadora realidad y no se ocupaban más de ella que el algebrista de la existencia de las cantidades que mide.” Cfr. Gide, A. (1988) *El inmoralista*, Madrid, Cátedra, p. 113.

³⁰⁴ Calificada por el propio Unamuno de un “desahogo”, *Amor y pedagogía* (1902) es una sátira tragicómica contra el “intelectualismo”, los pedagogos (y la “Pedagogía Sociológica”), contra los maestros o “maestrillos” inspirados en la

Existe entre usted, el maestro ilustre, y yo, su alumno, acusado del crimen más infame, un vínculo que los hombres no sabrían comprender, que usted mismo ignora, y que yo siento tan estrecho como irrompible. ¡He vivido con su pensamiento, de su pensamiento, tan apasionadamente, tan enteramente durante la época más decisiva de mi existencia! Ahora y en el desamparo de mi agonía intelectual, me dirijo a usted como al único ser del que pueda esperar, implorar, una ayuda (p.57)

Sixte se siente aterrado por estas palabras de Greslou, y profundamente compungido al leer su manuscrito. Todos sus esfuerzos intelectuales parecen haber traído como consecuencia un “principio de muerte”:

A medida que Sixte avanzaba en el manuscrito, le parecía que un poco de su ser íntimo se ensuciaba, se corrompía, se gangrenaba, tanto encontraba de sí mismo en ese joven, pero un “sí mismo” íntimamente ligado, ¿por qué misterio?, a los sentimientos que más odiaba en el mundo [...] Esa siniestra historia de una seducción tan bajamente conducida, de una traición tan negra, de un suicidio tan melacólico, le ponía cara a cara con la más espantosa visión: la de su pensamiento actuante y corruptor, él que había vivido en la renuncia y con un ideal cotidiano de pureza. Toda la aventura de Robert Greslou le mostraba sus libros como los cómplices de un odioso orgullo y de una abyecta sensualidad, él que nunca había trabajado más que para servir a la psicología, como modesto obrero de un trabajo que creía bienhechor, e imponiéndose el ascetismo más severo, a fin de que los enemigos de sus doctrinas nunca pudieran argüir su ejemplo contra sus principio (pp. 199-200)

En Sixte, Bourget parece simbolizar el materialismo ateo que ha causado el desastre de Francia. En el prólogo a la edición original, Bourget revela un evidente moralismo. La novela está dedicada a los jóvenes de veinte años de su país, a quienes dice conocer bien, y a los que anima a sumarse al saber más sincero y modesto, a cultivar las dos virtudes principales -el amor y la voluntad- y a alejarse todo cuanto puedan del sujeto materialista, “un egoísta sutil y refinado, cuya ambición se reduce a idolatrar su Yo y a procurarle sensaciones nuevas” (p. 234). El tema de *El discípulo* se presenta, pues, como un motivo moral, y más allá de ese moralismo de Bourget que tanto enojaba a Gide, la novela es un buen pretexto para hablar de la *influencia* que los maestros ejercen sobre sus discípulos, sea directamente o a través de sus obras. Dicho a lo Steiner: “¿Hay un derecho a la inmunidad magisterial, a la manera de Poncio Pilato?”³⁰⁵ Lo que Bourget plantearía es una reflexión sobre la influencia pedagógica (y sus límites), pero

“antifilosofía” del estilo de Spencer y Comte. Como veremos, el filósofo Sixte, en la novela de Bourget, era, según los ingleses que habían leído sus obras, el “Spencer francés”. Cfr. Unamuno, M. (2004) *Amor y pedagogía*, Madrid, Alianza.

³⁰⁵ Steiner, G. (2004) *La lección de los maestros*, ob. cit., p. 99.

lo que la novela propone es, también, el análisis de una forma esencial de *traición pedagógica*, y es que, como advertía Nietzsche, “se paga mal a un maestro si se permanece siempre discípulo”³⁰⁶.

Se destruye al maestro cuando se lo traiciona con una incorrecta o mala lectura de sus textos, cuando se los mal interpreta (textos mal leídos son textos malditos y textos mal dichos), cuando se les hace decir lo que no contienen. Y, sin embargo, ¿no consiste la lectura parcialmente en esto, en leer más allá de la letra, más allá del texto, más allá de lo dicho? Al final de la novela, encontraremos, angustiado y aturdido, al viejo profesor ante la agonía moral del discípulo que lo eligió como su maestro: “Un maestro está unido al alma que ha dirigido, aunque no haya querido esa dirección, aunque ese alma no haya interpretado bien la enseñanza, por una especie de lazo místico, que nos permite oponer a ciertas agonías morales el gesto indiferente de Poncio Pilatos.” (p. 205).

Desde el arranque del relato encontramos que tanto el juez que lo pregunta por primera vez, como la madre de Greslou, le hacen responsable de la desgracia del joven: “Si perdió la fe, ¿de quién fue la culpa?, dice la señora Greslou. De usted, señor, de sus libros...” (p. 53). El juez instructor se queda perplejo ante la declaración de Sixte:

Conocer por un conocimiento experimental es poder reproducir a voluntad tal o cual fenómeno, reproduciendo sus condiciones...Pero con los fenómenos morales, ¿puede tal procedimiento ser admisible? Yo creo que sí, y en definitiva lo que llamamos educación no es más que un experimento psicológico mejor o peor instituido, puesto que se resume así: dado tal fenómeno (que unas veces se llama virtud, la paciencia, la prudencia, la sinceridad; y otras aptitud espiritual, una lengua muerta o viva, la ortografía, el cálculo) hay que encontrar las condiciones en que ese fenómeno se producirá fácilmente...Pero este terreno está muy limitado, porque, aun cuando las condiciones exactas del nacimiento de tal pasión fueran conocidas, supongo que si quisiera producir a voluntad esa pasión en un sujeto, chocaría enseguida con insolubles dificultades de código y moral. Llegará quizá un momento en que este tipo de experimentaciones sea posible [...] Robert Greslou, en efecto, había hablado conmigo de ese *desideratum* de la ciencia. Recuerdo que deploraba que los condenados a muerte no se arrestaran en condiciones especiales que permitieran experimentar sobre ellos algunos fenómenos morales (p. 37).

Sixte cree posible ofrecer una explicación científica de la conducta humana; y considera que deberíamos hacer comprender al mundo las ventajas que tiene experimentar, desde la infancia, ciertos fenómenos morales y reproducirlos a voluntad. Sixte, en definitiva, cree que eso que llamamos Bien y Mal no es sino una convención social -unas veces útil, otras pueril-, y que aunque desde el punto de vista de la sociedad el supuesto crimen de Greslou es condenable, como filósofo -en su caso, como psicólogo-,

³⁰⁶ Nietzsche, F. (1984) *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza, 12ª edición, p. 122.

en realidad “no hay ni crimen ni virtud. Nuestras voliciones son hechos de cierto orden regidos por ciertas leyes, eso es todo.”(p. 38).

El discípulo, pues, es una meditación sobre el grado de responsabilidad moral que los maestros tienen sobre los actos de los discípulos, aunque aquí -como, quizá, siempre ocurre- el discípulo, Robert Greslou, es quien *eligió* a su maestro. Bourget se cuida mucho de caracterizar nítidamente el perfil de este filósofo, colocándolo en primera línea de tiro: un “profesor y apóstol del materialismo positivista”, un verdadero “santo laico”, “filósofo metódico” y “clasificador” -tanto que en uno de sus ficheros se encuentra un apartado con esta rúbrica: “*Documentos contemporáneos sobre la formación de las mentes*” (p. 24)-, un filósofo que cultiva tanto una fuerte “indiferencia política” como un riguroso aislamiento de la vida social: “Estaba resuelto a no casarse, a no frecuentar nunca el mundo, a no ambicionar ni honor, ni situación, ni reputación. Toda la fórmula de su vida cabía en esta palabra: pensar.” (p. 15). Se trata, en definitiva, de un pensador que, en el estricto sentido de la palabra, puede afirmar “*pienso, luego existo*”, y aunque menos ilustre que Descartes o Kant, pero igualmente maniático que este último, en todo caso un filósofo a quienes los ingleses llamaban el “Spencer francés” (p. 7); un filósofo para quien probablemente el cuerpo es un estorbo que hay que soportar como mejor se pueda que, de acuerdo con la regla de su existencia, vive encerrado “en la atmósfera de las especulaciones abstractas” (p. 9), “un verdadero pagano, que no ha ido ni una sola vez a misa en quince años” (p.13), comenta su criada; una suerte de anacoreta que, como tal, no se da cuenta que tiene un discípulo, porque considera que “las ataduras sociales deben ser reducidas a su *mínimo*.” (p. 17), un pensador que “se prohibía sistemáticamente toda caridad” (p. 17) y que “odiaba en el cristianismo una enfermedad de la humanidad.” (p. 17).

Formulemos una serie de interrogantes, algunas preguntas que guíen una posible lectura de esta novela: ¿En qué sentido el maestro ha de hacerse cargo y responsable de los actos de su discípulo: ética, psicológica, legalmente? ¿Qué papel desempeña la noción de “deuda” en el singular escenario del drama pedagógico que se ventila entre un maestro y un discípulo? ¿Han de compartir maestro y discípulo una fe común, en algún sentido eminente del término? Toni Negri, profesor de filosofía y especialista en Marx y Spinoza pareció otorgar una especie de liderazgo intelectual, probablemente sin proponérselo, a una fracción de las brigadas rojas y de *Prima Linea*, que cometieron actos terroristas. Toni Negri terminó, como sabemos, acusado de incitación por el asesinato de Aldo Moro. ¿No hay ahí también una especie de traición pedagógica, una mala lectura por parte de sus discípulos de los textos de Negri, de sus ideas de que en la lucha por una nueva justicia social es inevitable el ejercicio de una cierta violencia política?

¿Y qué decir de la mala lectura de la invocación nietzscheana a la “bestia rubia”, que no es ningún modelo para las Waffen-SS, aunque algunos le confieran una aura de expectación filosófica?³⁰⁷ ¿Cómo distinguir los distintos niveles del (*s*)educere pedagógico? ¿Dónde termina el *eros pedagógico* -ese encuentro entre maestros y discípulos donde un “maestro (ignorante)³⁰⁸ también aprende de sus discípulos- y donde comienza la sutil invitación que un maestro puede hacer a su alumno para transgredir las leyes en las que firmemente cree?

Hay aquí, tal vez, una cuestión que antecede a todos estos interrogantes. La lectura de una novela como la de Bourget, la lectura de un texto literario y de ficción, puede servir a fines diversos. Dejando aparte la cuestión de si un texto literario debe o no ser explicado para orientar una interpretación legítima del mismo -muchos pedagogos encontrarían esto último algo incuestionable: debe ser explicado-, al leer una obra de este tipo lo que en el fondo nos preguntamos es: ¿para qué sirve la literatura? Esta pregunta se la ha formulado Deleuze en su *Presentación de Sacher-Masoch. Lo frío y lo cruel*, cuya lectura -la que Deleuze realiza- puede a su vez ser interpretada en términos pedagógicos.³⁰⁹ Deleuze vuelve a las fuentes literarias, a Sade y a Sacher-Masoch, para indagar acerca de la naturaleza, más allá de los prejuicios establecidos por la clínica, del sadismo y del masoquismo, es decir, para volver a nombrar desde la literatura lo que desde el juicio clínico no es más que una patología. Sadismo y masoquismo llevan el nombre de los escritores que las nombran, no de los médicos que las identifican como una enfermedad. Así, la pregunta “¿para qué nos sirve la literatura?” nos conduce a ese punto fuera del saber especializado, del discurso establecido (sea el saber médico o, en nuestro caso, el saber pedagógico) desde donde son nombradas determinadas realidades, acerca de la salud o de la educación.

En sus pretensiones de racionalidad tecnocientífica, la pedagogía, con conciencia de sí misma como ciencia, nunca aceptaría nombrar sus realidades desde un punto de vista exterior al conocimiento que legitima. De hecho, la pedagogía acepta muy mal la literatura como fuente de reflexión acerca de la educación, a la que admite sólo a cambio de controlar su lectura y sus efectos de “formación”. La acepta, en definitiva, sólo si se aviene a criterios establecidos pedagógicamente. La pregunta de Deleuze sería, en nuestro caso: “¿para qué sirve leer *El discípulo*?”. Una respuesta sería: para incrementar nuestra cultura literaria. Pero esta respuesta indica que la pregunta ha sido formulada todavía muy genéricamente. Podemos, entonces, reformularla: ¿para qué sirve leer una novela en la que se narra el caso de un discípulo, cuyos actos supuestamente delictivos, parecen derivarse de la lectura de las obras de su

³⁰⁷ Cfr. Steiner, G. (2004) *La lección de los maestros*, p. 101.

³⁰⁸ Cfr. Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.

maestro filósofo, uno que defiende la posibilidad de explicar científicamente la conducta humana y que legitima la experimentación de lo que llama fenómenos morales?

En realidad, esta manera de plantear la cuestión orienta el tema, como dijimos, a la responsabilidad que un maestro tiene en su capacidad de influir en el discípulo. El tema es la influencia, la seducción y las traiciones. En *La lección del maestro*, Henry James nos refiere el ejemplo de un viejo escritor que ha renunciado a la excelencia de su arte, trocándola por los beneficios económicos como resultado de una amplia producción de obras menores aunque más populares. El maestro está en disposición de aconsejar, de aleccionar, a su joven discípulo lo siguiente:

Tengo la despensa surtida; tengo todo, a decir verdad, salvo lo más grande [...] Sí: la convicción de haber hecho todo lo posible; esa certeza que dota de sentido a la vida del artista y cuya ausencia equivale a la muerte, de haber arrancado de su instrumento intelectual hasta la última nota de la música más excelsa que la naturaleza hubiera cifrado en él, de haber tocado con todo el virtuosismo posible. Ahora bien, en eso no hay medias tintas: o lo borda o no vale nada, en cuyo caso no merece la pena ni intentarlo.³¹⁰

Esta “lección del maestro” tiene ecos nietzscheanos: “No hay, en toda la naturaleza, criatura más triste y repugnante que el hombre que ha desertado de su genio y que mira a derecha e izquierda, detrás suyo y en todas las direcciones.”³¹¹ La influencia real del maestro sobre el discípulo se opera a muchos niveles, lo que indica que en la relación pedagógica se ponen en marcha elementos muy diversos. Uno de ellos es el poder carismático y seductor del propio maestro, poder de seducción que suele provenir de la excelencia de su arte y de su genio. Hay un *eros* encubierto en la relación con el discípulo, en virtud del cual éste puede verse empujado a “complacer” al maestro, a atraer amorosamente su atención. El anhelo de satisfacer los deseos del maestro –o lo que el discípulo interpreta como tales- y por hacer efectivo el ideal que encarna para él, puede empujar de hecho a la acción hasta su límite. Y del hombre de acción cabe esperar lo infinitamente improbable. Es muy frágil la línea que separa el *educere* del *seducere*. Seducir: llevar a un lugar apartado, separar, llevar a un lugar que es *secretus*, “fuera de sí”, “lejos de los

³⁰⁹ Deleuze, G. (2001) *Presentación de Sacer-Masoch. Lo frío y lo cruel*, Buenos Aires, Amorrortu, p. 19.

³¹⁰ James, H. (2004) *La lección del maestro*, Madrid, Espasa, p. 96.

³¹¹ Nietzsche, F. (2001) *Schopenhauer educador*, Madrid, Biblioteca Nueva, p. 26

demás hombres.”³¹² O dicho en otro sentido: “Desafíos que no conciernen a nadie se descubren de pronto en el azar de una consecuencia que no habíamos buscado. Eso es aprender. Caen las barreras y, al caer, desaparecen las distancias. Eso es aprender. La oscuridad del bosque se desvanece. Aumenta el recorrido del viaje. No hay que enseñar a quien no sienta alegría al aprender. Apasionarse por lo que es otro, amar, aprender, es lo mismo.”³¹³ La seducción pedagógica es, sin embargo, la cumbre del buen y del mal uso de nuestro poder de influencia en el otro. Se paga mal a un maestro si permanecemos siempre discípulos, decíamos con Nietzsche; Greslou, en este sentido, es un discípulo seducido por Sixte, alguien que además no desea salir de su poder de influencia, aunque el viejo profesor lo ignore. En un momento de sus “confesiones”, escribe el discípulo del filósofo:

Mi ardor fue tan vivo que pronto no me bastó con seguir las clases. Busqué algunas obras que pudieran completar la enseñanza del maestro, y así fue como un día encontré la *Psicología de Dios*. Me marcó tan profundamente que enseguida me hice con *Teoría de las pasiones* y *Anatomía de la voluntad*. [...] El velo cayó. Las tinieblas del mundo exterior e interior se iluminaron. Había encontrado mi camino. Me convertí en su alumno (pp. 89-90)

Las palabras de Greslou parecen resonar en nosotros en el eco que producen estas otras de Nietzsche, escritas en *Schopenhauer educador*:

Para describir el acontecimiento que representó para mí aquella primera mirada que eché a los escritos de Schopenhauer, tendré que detenerme un tanto en una idea que en mi juventud me asaltaba con una frecuencia y una urgencia incomparables. Cuando en otros tiempos me abandonaba como entre sueños a mis deseos, pensaba para mí que el terrible esfuerzo y la obligación de educarme a mí mismo podrían serme dispensados por el destino de encontrar a tiempo un filósofo al que poder convertir en mi educador, un verdadero filósofo al que poder obedecer sin vacilaciones por confiar más en él que en mí mismo.³¹⁴

Nietzsche, en este fragmento, parece advertirnos de la trampa de la seducción pedagógica: hacer del discipulazgo una renuncia a la propia independencia. Greslou encuentra en la lectura de las obras de su maestro Sixte un apaciguamiento de sus dudas, una especie de punto de reconciliación donde todas las contradicciones quedan resueltas, y una fuente de autoridad que legitimaría su conducta y sus pesquisas: “Todas las incoherencias de mi juventud, en efecto, ¡cómo me las explicaba usted!” (p. 91). Después de leer a Sixte, Greslou encuentra la seguridad y la certeza: “Era usted para mí la Certidumbre viviente, el Maestro, lo que Fausto es para Wagner en la sinfonía psicológica de Goethe” (p. 94). El proyecto, una

³¹² Cfr. Quignard, P. (2004) *Vida secreta*, ob. cit., p. 133.

³¹³ Quignard, P. (2004) *Vida secreta*, ob. cit., p. 18.

vez que es contratado como preceptor de un joven noble, estaba listo: “Un cuaderno en blanco esperaba las notas que me proponía tomar sobre los caracteres de mis anfitriones. Me había prometido a mí mismo desmontarlos, mecanismo a mecanismo” (p. 97), para lo cual había comprado Greslou un libro cerrado con un candado, sobre la primera hoja de la cual había escrito una frase de *La anatomía de la voluntad* de su maestro Sixte, donde este invita a estudiar, como Spinoza sugería hacer con los sentimientos, las emociones humanas.

Para Claudio Magris existe una frontera muy clara entre el falso y el verdadero maestro. “Responsabilidad significa pagar el precio que comportan cada afirmación y cada acción, afrontar las consecuencias de cada toma de posición y las renunciaciones implícitas en toda elección; significa en primer lugar [...] no empujar a los demás hacia caminos que éstos (los alumnos) no son capaces de recorrer [...] Maestro es quien no ha programado serlo. Quien, por el contrario, se las da de pequeño Sócrates es fácilmente patético.”³¹⁵ Ahora bien, si según esta lógica el “falso maestro” es quien fabrica su perfil y diseña su capacidad de influencia, quien la destina intencionalmente para seducir al discípulo, el “verdadero discípulo” es quien, como en el caso de Greslou, *elige* un maestro, lo constituye y lo reconoce, es decir, quien lo descubre y lo *desvela* para sí en cuanto tal: es quien se atiene al hecho de que *ese* maestro es el “mediador de su existencia”. El maestro sólo tiene existencia en su relación con el discípulo; no hay maestro sin relación, en la pura abstracción. Como dice Georges Gusdorf: “‘Para mí, tú eres el maestro que necesito; debes, luego puedes’, éste es el imperativo categórico del magisterio. Sólo el discípulo tiene poder para colocar al maestro frente a sus responsabilidades.”³¹⁶

Pero este imperativo es cruel para el maestro. Sin quizás haberlo querido, sin habérselo propuesto, el maestro se encuentra con que tiene a su cargo la dirección de una conciencia: el discípulo le convirtió en un *mediador del deseo*. En la novela de Bourget, esta circunstancia es muy clara: para Greslou, Sixte es un *acontecimiento* que da dirección y sentido a su existencia; en el momento final, a la espera que se cumpla la sentencia a muerte, el filósofo es el único que le puede ayudar a reconciliarse con la tragedia.

El final de la novela de Bourget es trágico y Bourget presenta, llevando su talante moralista a su cúspide, el cuadro de una habitación en la que junto al cadáver del discípulo se reúnen la señora Greslou y el ateo Sixte, éste último intentando articular, entre sollozos, una olvidada oración de la infancia.

³¹⁴ Nietzsche, F. (2001) *Schopenhauer educador*, ob. cit., p. 30.

³¹⁵ Magris, C. (2001) “Maestros y alumnos”, en *Utopía y desencanto*, Barcelona, Anagrama, pp. 41-42.

³¹⁶ Gusdorf, G. (1977) *¿Para qué los profesores?*, Madrid, Edicusa, p. 227.

Bourget quiere mostrar la impotencia del pensamiento, en el que siempre había creído Sixte, para sostenerle frente a la muerte del otro. Ante la tragedia de un discípulo que lo ha elegido como su maestro, ante un discipulazgo que ha conducido a un principio de muerte en vez de a un principio de vida, la actividad del filósofo -el pensar abstracto- se vuelve inútil.

Pero quizás exista otra lectura posible. No sabemos qué decisión adoptará el filósofo. Bourget deja abierta la puerta de una posible vuelta a la fe en Sixte. Es un asunto que no nos concierne; tampoco interesa. Lo cierto es que, en el drama de las relaciones entre maestros y discípulos, las seducciones y las traiciones son mutuas, pero todas ellas forman parte de la trama de esa misma relación. Parece inevitable que los maestros, si son tales, seduzcan a sus discípulos, porque sino no habría posibilidad de mediar en la existencia del otro -¿deben ser los maestros mediadores del deseo?-, y es al mismo tiempo esencial al acontecimiento del descubrimiento de un maestro que haya discípulos que los elijan como tales, que los instituyan en sus maestros. El poder es mutuo, porque toda relación pedagógica es una relación de poder inscrita entre la posibilidad de la dominación y la resistencia. Por eso no se sabe quien es el que estará destinado a dar la lección final. En *El discípulo*, acabamos descubriendo que es el maestro-filósofo quien se ve obligado a leer a su discípulo (la confesión de Greslou); los papeles han cambiado: la última *lectio* ya no la dará el filósofo, sino que le corresponde dictarla al discípulo.

Epílogo. La trama poética de la educación

Esta es la lección de la vida, la primera y la última y la
 más profunda,
 Que nos liberemos de la condena que anudaron
 los conceptos.
 Hugo von Hofmannsthal, *Poesía lírica*.

La educación no se satisface en su mera “realización técnica” sino en un cierto cumplimiento poético. Poéticamente somos capaces de prestar atención, dentro de la actuación, de un modo especial; *caemos en la cuenta* sobre la singularidad de la experiencia. Por eso el cumplimiento técnico de la actividad educativa es solamente *un* momento de un sentido mucho más amplio de la educación: el *cuidado* del otro como ser nacido en un horizonte de deseo y de espera, en el contexto de una historia y un relato posibles.

Llevada a su límite, la *praxis* de la educación es una experiencia: la de producir (llevar algo, en este caso a alguien) a su presencia, a la visibilidad. Producir aquí no quiere decir fabricar, sino *praxis* poética. La educación es una *praxis*, un acción a cuyo “sentido”, que le es interno, accedemos poéticamente. Lo poético es acceso al sentido de la educación; no a “un” sentido, un único sentido, sino a la avenida misma donde se da sentido. Y “llevar” al otro a su presencia no quiere decir dirigirlo -dirigir su mirada, sus gestos, sus movimientos- sino acompañarlo, viajar y conversar con él. Porque siempre se aprende mejor junto o con otro; no se aprende como otro (en el sentido de construir modelos de conducta a ser imitados). La buena práctica educativa supone, en última instancia, después de haber insistido tanto en la importancia de la facultad de juzgar, y por tanto en el protagonismo de los educadores, un cierto saber borrarse uno como educador, para que el otro tome su propio lugar, y habite el mundo como un ser humano, o sea, poéticamente, porque es así como hacemos mundo. Sólo en el borrado del maestro nacerá quien se esconde detrás de un discípulo; se paga mal a un maestro si se permanece siempre discípulo, dijimos antes con Nietzsche. O dicho de otro modo: el verdadero pedagogo, desaparece. Parafraseando un texto de Gadamer referido a la medicina, podríamos decir, entonces, que *el arte pedagógico encuentra su cumplimiento en su propia supresión y en la restitución al otro de su libertad*. Esta autoaniquilación de la pedagogía, en sus pretensiones de querer explicar y producir todo lo que pretende, es una forma de practicar una cierta disciplina poética, aquella que introduce el pudor en la comunicación que se presenta como obligatoria, como función única de los hablantes y fin exclusivo asignado al lenguaje de los hombres, la misma que nos hace ejercitar la comunicación indirecta, o formas de comprensión no sentenciosa del otro. Pero, ¿qué significa pensar poéticamente en educación? La

trama de lo poético, enhebra los distintos matices que nos han llevado a pensar la práctica de la educación como conversación, compromiso y comienzo.

Entendida como conversación humana, lo poético introduce el silencio en la práctica de la educación y restituye el valor de la palabra como una experiencia humana fundamental. Nuestra sociedad valora la comunicación por la comunicación misma -lo que es un reflejo de una visión meramente instrumental del lenguaje-, pero es raro encontrar en nuestros escenarios pedagógicos el pudor del silencio, la capacidad para aceptar que hay cosas que se desconocen o que se escapan al concepto, aspectos enteros del mundo que requieren demorar nuestras opiniones, palabras, en fin, que inicien una búsqueda compartida del sentido. Lo poético, entonces, introduce una relación con el mundo que suspende la dimensión instrumental como valor predominante del lenguaje y de la acción. Porque, en lo poético, la línea recta deja de ser el arquetipo, y la buena conducta el paradigma único de las relaciones humanas. Si el erotismo interrumpe la reproducción como fin natural de la sexualidad, lo poético interrumpe en el lenguaje la comunicación como finalidad que tradicionalmente se le ha atribuido. En lo poético, las cosas no aspiran tanto a “decir” como a “mostrar” lo que son, en su puro existir y devenir. Lo poético, como decía Octavio Paz, es la *otra voz*: la que permite inventar nuevos sentidos, nuevas configuraciones de la realidad dando nombre a la experiencia, que siempre viene desnuda de palabras. La dimensión poética nombra la realidad, no tal cual es, como si fuese algo inmodificable o inimaginable, sino tal y como podría ser cuando la reinventamos. Lo poético desliga la firme atadura que anudaron los conceptos. Es poéticamente como restituimos en educación el valor del acontecimiento, y al hacerlo así ponemos resistencias políticas que impiden reducir el sentido de la educación a los fines que se le asignan, al mundo de la pura necesidad en el orden social y económico.

Entendida la educación como una práctica de compromiso dotada de bienes internos, la dimensión poética introduce formas de relación y búsqueda en las que cada miembro de la relación se siente libre para expresarse en ella desde la singularidad de lo que es. En esa relación, cada uno encuentra la posibilidad de hallar su propia voz, el registro y la tonalidad adecuados para *expresarse*, y no simplemente para comunicar algo. Como práctica de compromiso, el elemento poético nos permite hacer de la búsqueda narrativa de los bienes internos a la actividad educativa una exploración donde la escala de lo real se abre cada vez más. Mediante una sensibilidad poética podemos, de hecho, volver *existencialmente relevante* la “realidad”. Lo poético, como hacen con frecuencia los niños, abre grietas en lo que se creía inamovible, y por ellas se cuelan nuevos significados, múltiples posibilidades de interpretación y de invención de los bienes internos a la práctica. Más allá del simulacro y de la máscara, lo poético rasga fulgurantemente lo cotidiano, al invertir la relación canónica que la lógica establece entre los hechos. Para una poética de la educación, entonces, la palabra es una fractura de la realidad. Allí donde la lógica sólo puede reinterpretar lo ya interpretado, el poeta inventa nuevos sentidos, sentidos que no se reducen a un único sentido.

Y entendida políticamente, como facultad del inicio, la educación es también una *praxis poética*, porque introduce un nuevo comienzo. Actuar, en el sentido de la *praxis*, es iniciar algo nuevo, tomar una iniciativa que se despliega más allá del tiempo de quien inicia el primer gesto. Quien inicia la acción, el primer gesto, o quien pronuncia la primera palabra no cierra el discurso, sino que lo abre. Ese nuevo comienzo permite que la actividad educativa sea una práctica relacionada, no ya con los significados pedagógicos dados, sino con la invención del sentido. Si el significado trae cerrado e interpretado en un único sentido lo que dice, el trabajo del sentido deja abierta la posibilidad a nuevas y múltiples significaciones de la realidad. Por eso lo poético introduce un tipo de relación entre los hombres que no es ya simplemente una “relación de verdad”, sino una “relación de sentido”. Una relación como esta última no es clasificatoria ni determinante, sino una relación que busca humanizar la relación misma. Se trata, entonces, de una relación no excluyente, sino una que sabe habitar la diferencia.

Lo poético nos permite el *aprendizaje de lo sorprendente*, porque el poeta es el que es capaz todavía de admirarse ante lo cotidiano. Lo poético es experiencia de apertura: el acontecimiento mismo de estar, no ante el mundo, sino *en* el mundo, en la incertidumbre y contingencia de lo abierto. Esa *escisión poética* (un nuevo sentido) es, simultáneamente, una *escisión política* (un nuevo comienzo). Hannah Arendt, como vimos, insistió en esa idea: la natalidad, como condición ontológica de la acción, es un acto a la vez de presentación ante los demás, en un mundo constituido pluralmente, y un acto revolucionario. Lo poético introduce algo nuevo que rompe con lo anterior, algo nuevo que es sorpresa; en él hay algo político. El momento poético es un estado que implica una relación libre, no sujeta a los significados dados y establecidos sobre las cosas. Y ello supone una libertad intensa del individuo en el mundo. Una libertad que es posibilidad de lo que hemos llamado insistentemente “comienzo”. Pero este “comienzo” no reside en una lógica de la fundamentación, porque no hay ningún “origen” que no sea inmanente al *hacer* del poema. Por el poema, o mejor, por lo poético, en su interior mismo, el mundo comienza. Lo que es comienzo y *génesis* remite, entonces, a una *fenomenología del acto poético*. Por eso el *hacer* gana su máxima evidencia como *poiesis*, en el sentido de hacer llegar, hacer nacer, algo a su presencia. Lo poético es, entonces, el primer hacer, o el hacer que es siempre primero, siempre original.³¹⁷ El poeta portugués António Ramos Rosa expresa así esta misma idea:

Tenemos que minar la lengua para que ella se abra y se nos abra. No podemos esperar más. La liberación es posible, tal vez nada sea más simple, más elemental, más desnudo [...] Nosotros no sabemos, pero, en nuestra ignorancia, sentimos la llamada urgente de un comienzo, que es el núcleo del silencio y de la palabra. Sí, todo podrá empezar, todo va a empezar. Porque la realidad, en su verdad primordial, no está perdida, no es un

³¹⁷ Cf. Nancy, J-L. (2005) *Resistência da poesia*, Lisboa, Ediciones Vendaval.

sueño ni una ilusión ni tampoco una nostalgia. El surgir absoluto de su presencia, es la materia misma del lenguaje salvado y de la mirada libre. Sí, podemos liberarnos si sabemos decir la palabra viva, que da voz al habitante secreto de nuestro cuerpo, alguien que es nadie, nadie que es alguien, siempre ausente pero vivo en nuestras células, en la sumergida naciente que inaugura el mundo. Es ahí, en lo más íntimo, que nos borramos, pero es también ahí donde el silencio se incendia, iluminando la realidad y uniéndonos a ella. Es el nacimiento de nosotros mismos y el nacimiento del mundo [...] El vocablo nuevo, temperado por la naciente, substituirá el rigor rígido del concepto por la fluidez y fugacidad de una respiración. En su intrínseca trasgresión, la palabra nos conducirá a la desnudez vida del silencio, a la transparencia de lo ilimitado.³¹⁸

Si los poetas son los encargados de dar nombre a las cosas, lo poético en educación es la trama, el relato y la narrativa que nos ayuda en la tarea de inventarnos, allí donde ya sólo parece que podemos normalizar nuestras conductas, para ajustarlas al orden socialmente establecido. Inventarse quiere decir aquí reaprender la palabra y la imaginación poética, porque la voz poética trae a la conversación, a la práctica y al comienzo una expresión única, una voz propia que no es asimilable a ninguna otra. Por eso la voz poética es la voz más conversable de todas, más conversable que la de la ciencia. Aunque sea algo fulgurante e instantáneo, algo aparentemente insignificante y contradictorio, una relación poética es una relación liberadora. Porque es en lo poético donde lo instantáneo se detiene, donde la mirada capta el instante mismo de lo que sorprende, donde la educación, en fin, abandona las viejas y actuales pretensiones de conducir la mirada del otro en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida. Miradas que son *instantes de verdad*, o sea, de desvelamiento, miradas inolvidables, porque *a-letheia* también es “no-olvido”. En lo poético, maestro y discípulo se descubren en la relación que les une.

La novedad que introduce la dimensión poética en la educación es sólo pensable como aquello que no tiene cualidades definidas y delimitables, y por eso introduce una relación de infinita extrañeza, la misma que se experimenta ante lo que no se puede dominar, algo que se resiste a la clasificación y la catalogación, porque no se deja fijar. Lo nuevo sólo existe en el tiempo vivido, en la mudanza, y por eso expresa la posibilidad del inicio como diferenciación. Lo nuevo es, pues, del orden del acontecimiento, que rompe la lógica encadenada de los hechos y las relaciones causales o establecidas como inamovibles. Como en otros ámbitos, una de las tareas centrales de lo poético en la educación es la de favorecer la alteración del orden de las cosas. No se trata sólo de que a través de la educación hagamos lo posible para atenernos a las grandes palabras, como “humanidad”, “bondad”, “tolerancia”, vocablos cada vez más elusivos, sino de lanzarse en las mutaciones decisivas de una pluralidad aceptada como tal. Habitar

³¹⁸ Ramos Rosa, A. (2004) Mais silêncio mais sombra. *Espacio /Espaço Escrito. Revista de Literatura en dos lenguas*, nº 23-24, p. 138.

la diferencia, pues “no necesito ‘comprender’ al otro, es decir, reducirlo al modelo de mi propia transparencia, para vivir con ese otro o construir algo con él.”³¹⁹

³¹⁹ Glissant, É. (2002) *Introducción a una poética de lo diverso*, Barcelona, Ediciones del Bronce, p. 72.

Bibliografía

- Agamben, G. (1998) *El hombre sin contenido*, Barcelona, Ediciones Áltera
- Agamben, G. (2001) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora
- Archambault, R. (Ed.) *Philosophical analysis of education*, Londres, R.K.P.
- Arendt, H. (1988) *Sobre la revolución*, Madrid, Alianza
- Arendt, H. (1993) *La condición humana*, Barcelona, Paidós
- Arendt, H. (1995) *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*, Barcelona, Península
- Arendt, H. (1999) *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen
- Arendt, H. (2002) *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*, Barcelona, Paidós
- Arendt, H. (2003) *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*, Barcelona, Paidós
- Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Centro de Estudios Constitucionales
- Aristóteles, *La política*, Madrid, Alianza
- Aubenque, P. (1976) *La prudencia chez Aristote*, París, Puf
- Bárcena, F. (2001) *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Barcelona, Anthropos.
- Bárcena, F. (2002) "El aprendizaje del comienzo. Variaciones sobre la educación, la creación y el acontecimiento", *Educación y educadores* (Colombia), nº 5, 2002, pp. 39-61
- Bárcena, F. (2003) "Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo", *Revista Española de Pedagogía*, nº 223, pp. 510-52.
- Bárcena, F. (2002) "Hannah Arendt: una poética de la natalidad", *Daimón. Revista de Filosofía*, número monográfico dedicado a "Hannah Arendt", nº 26, pp. 107-123
- Bárcena, F. (2004) *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*, Barcelona, Herder
- Bauman, Z. (2001) *La sociedad individualizada*, Madrid, Tecnos
- Bauman, Z. (2002) *La cultura como praxis*, Barcelona, Paidós
- Bauman, Z. (2005) *Modernidad y abivalencia*, Barcelona, Anthropos
- Beiner, R. (1987) *El juicio político*, México, Fondo de Cultura Económica
- Bellah, R. (1989) *Hábitos del corazón*, Madrid, Alianza
- Belth, M. (1971) *La educación como disciplina científica*, Buenos Aires, El Ateneo
- Berman, M. (1991) *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid, Siglo XXI
- Bernstein, R. (1979) *Praxis y acción*, Madrid, Alianza
- Bernstein, R. J. (1985) *The restructuring of social and political theory*, Londres, Methuen
- Bernstein, R.J. (1983) *Beyond objectivism and relativism. Science, Hermeneutics, and praxis*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press
- Blumenberg, H. (2004) *Salidas de caverna*, Madrid, Antonio Machado Libros
- Bourget, P. (1901) *Le disciple*, París, Librairie Plon.
- Bourget, P. (2003) *El discípulo*, Barcelona, Debate. Traducción de Inés Bértolo Fernández.
- Camus, A. (1996) *La Peste*, en *Obras*, 2, Madrid, Alianza
- Canetti, E. (2002) *Obras Completas*, vol. I: Masa y poder, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores
- Canetti, E. (2003) *Obras Completas*, Vol. II: Historia de una vida, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores
- Carr, W. (1980) The gap between theory and practice. *Journal of Further and Higher Education*, 4:1, pp. 60-60
- Carr, W. (1983) Can educational research be scientific? *Journal of Philosophy of Education*, 17:1, pp. 35-43
- Carr, W. (1987) What is an educational practice? *Journal of Philosophy of Education*, 21:2, p. 163.
- Carr, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes.

- Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación*, Madrid, Morata
- Carr, W. (2004) "Philosophy and Education", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 38, nº 1, pp. 55-73.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, M. Roca
- Changeaux, J-P. y Ricoeur, P. (1999) *Lo que nos hace pensar. La naturaleza y la regla*, Barcelona, Península
- Connolly, W. (1983) *The terms of political discourse*, Oxford, Martin Robinson
- Craveri, B. (2003) *La cultura de la conversación*, Madrid, Siruela
- Cua, A. (1998) *Moral vision and tradition*, American University Press
- Dahl, N.O (1984) *Practical Reason, Aristotle and weakness of the will*, Mineápolis, University of Minnesota Press
- Deleuze, G. (1996) *Crítica y clínica*, Barcelona, Anagrama
- Deleuze, G. (2001) *Presentación de Sacer-Masoch. Lo frío y lo cruel*, Buenos Aires, Amorrortu
- Derrida, J. (2002) *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta
- Descartes, *Discurso del método*, Madrid, Orbis
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós .
- Dewey, J. (1915) The logic of judgment of practise. *Journal of Philosophy*, 12
- Dewey, J. (1931) *Philosophy and civilization*, Nueva York, Minton, Balch and Co.
- Dewey, J. (1966) *Naturaleza humana y conducta*, México, FCE
- Dillon, J. T. (Ed.) (1994) *Deliberation in society*, Nueva Jersey, Ablex Publishing Corporation
- Droit, R-P. (2005) "La taille de l'expérience", en Centre Roland Barthes (Ed.) *Donner á penser*, París, Seuil
- Duch, Ll. (2004) *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*, Barcelona, Herder
- Dunne, J. y Hogan, P. (Eds.) (2003) Education and Practice Upholding the Integrity of Teaching and Learning. *Journal of Philosophy of Education*, 37:2.
- Elbaz, F. (1984) *Tacher thinking. A Study of practical knowledge*, Londres, Croom Helm.
- Elliott, J. (1990) *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata
- Erdas, E (1987) Enseñanza, investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, nº284, septiembre-diciembre
- Esteve, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa*, Barcelona, Paidós
- Feinberg, W. (1983) *Understanding education. Toward a reconstruction of educatiobal inquiry*, Cambridge, Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Floden, R. E. y Clark, Ch. M. (1988) Preparing Teachers for Uncertainty. *Teachers College Record*, 89 :4 pp. 505-524
- Foucault, M. (1980) "Power, moral values, and the intellectual", en *History of the Present*, nº 4, p. 13. Entrevista concedida a Michel Bess en San Francisco el 3 de noviembre de 1980.
- Foucault, M. (2000) *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pre-textos, 4ª edición
- Fuentes, C. (1993) *Geografía de la novela*, Madrid, Alfaguara
- Gadamer, H-G. (2001) *Verdad y Método, I*, Salamanca, Sígueme
- Gadamer, H-G. (2002) *Verdad y método, II*, Salamanca, Sígueme
- Gallagher, S. (1992) *Hermeneutics and Education*, Nueva York, State University of New York Press.
- Gallie, W. B. (1955-1956) "Essentially contested concepts". *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 56.
- Gauthier, D. P. (1963) *Practical reasoning*, Londres, Oxford University Press
- Glissant, É. (2002) *Introducción a una poética de lo diverso*, Barcelona, Ediciones del Bronce
- Gimeno Sacristán, J. (1989) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- González-Castán, O.L. (1999) *La conciencia errante. Introducción crítica a la filosofía de la psicología*, Madrid, Tecnos.
- Gur-Ze'Ev, Masschelein, J. y Blake, N. (2001) "Reflectivity, Reflection and Counter-Education". *Studies in Philosophy and Education*, vol. 20, pp. 93-106.
- Gusdorf, G. (1977) *¿Para qué los profesores?*, Madrid, Edicusa
- Hansen, D. (2002) *Explorando el corazón moral de la enseñanza*, Barcelona, Idea Books.

- Hirst, P. (1966) Educational Theory, en Tibble, J.W. (Ed.) *The study of education*, Londres, RKP, pp. 29-58.
- Hirst, P. (1983) (Ed.) *Educational Theory and its Foundations Disciplines*, Londres, RKP
- Hirst, P. H. y White, P. (1998) (Eds.) *Philosophy of Education*, vol.1: Philosophy and Education, Londres, Routledge, pp. 167-204.
- Holt, M. (1987) *Judgment, planning and educational change*, Londres, Harper and Row
- Jackson, Ph. (1986) *The practice of teaching*, Nueva York, Teacher College Press
- Jackson, Ph. (1991) *La vida en las aulas*, Madrid, Morata
- James, H. (2004) *La lección del maestro*, Madrid, Espasa
- James, W. (1962) *Talks to teachers on psychology*, 1, Nueva York, Dover Publ.
- Jaspers, K. (1998) *La práctica médica en la era tecnológica*, Barcelona, Gedisa
- Kant, I (1984) *Teoría y praxis*, Buenos Aires, Leviatán
- Kant, I. (1975) *Crítica de la razón práctica*, Madrid, Espasa Calpe
- Kekes, J. (1988) *The examined life*, Londres, Lewisburg, Bucknell University Press
- Kundera, M. (1994) *El arte de la novela*, Barcelona, Tusquets
- Lagrée, J. (2005) *El médico, el enfermo y el filósofo*, Madrid, La esfera de los Libros
- Langford, G. (1973) The concept of education, en Langford, G. y O'connor, D. J. (Eds.) *New essays in the philosophy of education*, Londres, RKP
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Nueva edición revisada y aumentada, México, F.C.E.
- Le Breton, D. (1997) *Du silence. Essay*, París, Métailié
- Leclerc, A. (2003) *L'enfant, le prisonnier*, París, Actes Sud
- Legros, R. (1990) *L'Idée d'humanité. Introduction à la phénoménologie*, Paris, Grasset.
- Levi, P. (1995) *La tregua*, Barcelona, Muchnik
- Lobkowitz, N. (1977) "On the history of theory and praxis", en Ball, T. (Ed.) *Political theory and praxis*, Mineápolis, University of Minneapolis Press, pp. 13-27.
- Louch, A. R. (1969) *Explanation and human action*, Berkeley, University of California Press
- MacIntyre, A. (2001) *Animales racionales y dependientes*, Barcelona, Paidós.
- MacIntyre, A. (1987) *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica
- MacIntyre, A. (1992) *Tres versiones rivales de la ética*, Madrid, Rialp
- Magris, C. (2001) *Utopía y desencanto*, Barcelona, Anagrama
- Manen, M. van (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós
- Manen, M. van (2004) *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, Barcelona, Paidós
- Manen, Max van (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books
- Marx, K. y Engels, F. (1981) *El manifiesto comunista*, Madrid, Ayuso
- Masschelein, J. (1999) "L'éducation comme action. A propos de la pluralité et de la naissance", *Orientamenti Pedagogici*, 37
- McCarthy, TH (1987) *La teoría crítica de J. Habermas*, Madrid, Tecnos
- Meirieu, Ph. (1995) *Mémoire et vigilance. Quelle éducation*. Reunión-debate celebrada en Bulley, el 6 de abril de 1995.
- Meirieu, Ph. (1998) *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes
- Meirieu, Ph. (1999) *Litterature et Pédagogie*, París, ESF
- Meirieu, Ph. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro
- Mèlich, J-C. (2002) *Filosofía de la finitud*, Barcelona, Herder
- Mundo, D. (2003) *Crítica apasionada. Una lectura introductoria de la obra de Hannah Arendt*, Buenos Aires, Prometeo Libros
- Musil, R. (1993) *El hombre sin atributos*, vol. 1, Barcelona, Seix Barral
- Muth, J. (1982) *Pädagogik Takt*, Essen, Verlagsgesellschaft
- Nancy, J-L. (2003) *El olvido de la filosofía*, Madrid, Arena Libros
- Nancy, J-L. (2005) *Resistência da poesia*, Lisboa, Ediciones Vendaval
- Nietzsche, F. (1984) *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza, 12ª edición

- Nietzsche, F. (2001) *Schopenhauer educador*, Madrid, Biblioteca Nueva
- Nietzsche, F. (2004) *Fragmentos póstumos. Una selección*, Madrid, Abada Editores
- Oakeshott, M. (1975) *On human conduct*, Oxford, Clarendon Press
- Oakeshott, M. (1969) "Aprendizaje y enseñanza", en Peters, R. S. (Ed.) *El concepto de educación*, Buenos Aires, Paidós, pp. 249-250.
- Oakeshott, M. (1982) "La educación: el compromiso y su frustración", en Dearden R.F. y otros, *Educación y desarrollo de la razón*, Madrid, Narcea
- Oakeshott, M. (1993) *Experience and its modes*, Cambridge, Cambridge University Press
- Oakeshott, M. (2000) *El racionalismo en la política y otros ensayos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa
- Olson, J. (1987) El cambio en educación. ¿Porqué persiste todavía la racionalidad técnica?. *Revista de innovación e investigación educativa*, 3
- Osterman, K. F (1990) Reflective practice. A new agenda for education. *Education and Urban Society.*, 22 :2 pp. 133-152
- Ouaknin, M.-A. (1992) *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*, París, Quai Voltaire
- Pardo, J. L. (2004) *La regla del juego. Sobre las dificultades de aprender filoaofía*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Parekh B. (1952) "Judgment", en *The Great ideas. A Syntopicon*, Chicago, University of Chicago, vol. 2, cap. 41, pp. 835-842.
- Parekh, B. (1986) *Pensadores políticos contemporáneos*, Madrid, Alianza
- Perrenoud, Ph. (2004) *Desarrollar la prácticareflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó
- Peters, R. S. (1973) *Filosofía de la Educación*, México, F.C.E.
- Peters, R. S. (1980) *Authority, responsibility and education*, Londres, Allen and Unwin
- Peters, R. S.. (1966) *Ethics and Education*, Londres, George Allen and Unwin.
- Popkewitz, Th. (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori
- Quignard, P. (1988) *Vie secrète*, París, Gallimard
- Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes
- Ramos Rosa, A. (2004) Mais silencio mais sombra. *Espacio /Espaço Escrito. Revista de Literatura en dos lenguas*, nº 23-24
- Reid, W. (1978) *Thinking about the curriculum*, Londres, RKP
- Reid, W. (1981) *Rethinking curriculum studies*, Londres, Croom Helm
- Reid, W. (1983) Curriculum design and moral judgment. *Cambridge Journal of education*, nº1, pp.3-7.
- Ricoeur, P. (1991) "Évenement et sens", en Pettit, J.-L., Ed. *L'Évenement en perspective (Raisons pratiques, epistemologie, théorie social)*, París, École de Hautes Études en Sciences Sociales, 2ª edición
- Rombach, H. (2004) *El hombre humanizado. Antropología estructural*, Barcelona, Herder
- Rosset, C.(1994) *El principio de crueldad*, Valencia, Pre-Textos.
- Rubin, L. (1985) *Artistry in teaching*, Nueva York, Random House
- Ryle, G. (1967) *El concepto de lo mental*, Buenos Aires, Paidós.
- Safranski, R. (2001) *Nietzsche. Biografía de su pensamiento*, Barcelona, Tusquets.
- Schön, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- Schön, D.A. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós
- Schwab, J. J. (1969) The practical 1: A language for curriculum. *School Review*, 78, pp.1-23
- Searle, J. R. (1996) *El redescubrimiento de la mente*, Barcelona, Crítica.
- Searle, J.R. (1992) *Intencionalidad. Un ensayo en la filosofía de la mente*, Madrid, Tecnos.
- Serres, M. (1993) *O tercero instruído*, Lisboa, Instituto Piaget
- Sherman, N. (1989) *The fabric of character. Aristotle's theory of virtue*, Oxford, Clarendon Press
- Smith, A. (1997) *La teoría de los sentimientos morales*, Madrid, Alianza, 1997, versión de Carlos Rodríguez Braun.

- Sojcher, J. (1984) *Le professeur de philosophie*, París, Fata Morgana, 2ª edición.
- Sontag, S. (1996) *Contra la interpretación*, Madrid, Alfaguara
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994) *La relevancia*, Madrid, Visor.
- Steinberger, P. J. (1993) *The concept of Political Judgment*, Chicago, University of Chicago Press.
- Steiner, G. (2004) *La lección de los maestros*, Madrid, Siruela
- Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata,
- Sykes, G (1986) "Teaching as reflective practice", en Sirotnik, K. A y Oakes. J (Eds) *Critical perspectives on the organization and improvement of schooling*, Boston, Kluwer-Nijhoff Publ., pp. 229-245.
- Tibble, J. W. (Comp.) (1966) *The Study of Education*, Londres, RKP
- Toulmin, S. (2001) *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*, Barcelona, Península
- Toulmin, S. (2003) *Regreso a la razón. El debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Península
- Tyler, R. (1973) *Principios básicos del currículum*, Buenos Aires, Troquel.
- Varios (1999) "Practical Reasoning". *Educational Philosophy and Theory*, vol. 31, nº 3
- Vilela, E. (2004) *Silencios tangibles. Cuerpo, resistencia y testimonio en los espacios contemporáneos de abandono*, Porto, Facultad de Letras de la Universidad de Porto (Tesis Doctoral inédita).
- Von Hofmannsthal, H. (1902/1996) *Carta de Lord Chandos*, Murcia, CajaMurcia
- Wassermann, J. (2002) *Caspar Hauser*, Barcelona, El Acanalado
- Westbury, I y Wilkof, N. J. (1978) *Science curriculum and liberal education*, Chicago, University of Chicago Press.
- Wiggings, D. (1976) Deliberation and practical reason. *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 76, pp. 29-51
- Wittgenstein, L. (2000) *Tractatus lógico-filosoficus*, Madrid, Alianza
- Zaret, E. (1981) The Uncertainty Principle in Curriculum. *Theory into Practice*, 21 :1 pp. 46-52.
- Žižek, S. (2002). *¿Quién dijo totalitarismo?* Valencia, Pre-Textos