



LA FENOMENOLOGÍA SOCIOLÓGICA Y LA POSIBILIDAD DE LA INTERSUBJETIVIDAD ENTRE “ASOCIADOS”: TENSIÓN ENTRE LOS TIPOS COMUNES Y LA BIOGRAFÍA EN LA GENERACIÓN DEL APRENDIZAJE

DRA. ITZEL LÓPEZ NÁJERA.

DOCENTE DE LICENCIATURA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y
SOCIALES DE LA UNAM
DOCENTE DE MAESTRÍA PARA LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO
CAMPUS LOMAS VERDES Y TLALPAN

TEMÁTICA GENERAL: FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

El presente trabajo constituye tan sólo una de las variadas vetas que se abren para explorar el ámbito educativo desde la perspectiva de la fenomenología sociológica de Alfred Schutz. La obra de este autor resulta sumamente productiva para entender distintos temas relacionados con el mencionado campo, sin embargo, aquí sólo nos centramos en la posibilidad del aprendizaje del trato cotidiano que se establece entre el docente y los alumnos en la relación que comparten cara a cara de manera habitual. El grado de intimidad y anonimidad entre los actores se encuentra en función de la coexistencia temporal y espacial en la que participan, y de entre las combinatorias posibles, las relaciones entre “asociados” son aquellas en las que se presenta mayor nivel de intersubjetividad. Caracterizamos aquí las relaciones áulicas como relaciones entre “asociados” que se mueven dentro de condiciones que posibilitan una mayor compenetración y comprensión de los motivos que llevan a actuar al Otro frente a sí. Ello se realiza/concreta mediante tipologías de sentido común que Schutz supone como propiedad de todos, sin embargo presentamos un matiz importante a esta afirmación: para tener un mayor grado de intimidad entre sí, los actores no privilegian la matriz de sentido objetivo que comparten (tampoco la biografía propia y exclusiva de cada uno), sino que se ponen en tensión ambos componentes en juego, sobre todo pensando en las interacciones que se generan en los espacios escolares.

Palabras clave: Fenomenología, intersubjetividad, tipos comunes, asociados, aprendizaje en la tensión biográfico-tipológica

INTRODUCCIÓN

¿Es posible acceder a la conciencia de otra persona? ¿A sus intereses, motivos, gustos, pensamientos? ¿Qué relación guarda esta posibilidad con la factibilidad del conocimiento educativo? ¿La noción de “intersubjetividad” nos ayuda a dar cuenta de las relaciones áulicas y la manera en que los sujetos logran comprenderse mutuamente? El presente trabajo se posiciona dentro de la corriente de la Sociología interpretativa, también ubicada como “microsociología”, la cual a pesar de tener poca difusión en la literatura actual, representa amplias oportunidades a la hora de entender y construir el objeto de la reflexión educativa. Específicamente retomo la aportación de la Fenomenología sociológica de Alfred Schutz, un autor fuertemente influenciado por la obra y el intercambio epistolar que mantuvo con Husserl, así como por la metodología de Max Weber; y cuya productividad en estos temas comienza apenas a reflejarse en la producción académica en México en campos como el educativo. Con base en los desarrollos de este sociólogo intentaré esbozar algunas respuestas a las interrogantes formuladas.

DESARROLLO

¿Cómo es posible conocer otros sí-mismos? Esta pregunta forma parte de un problema formal que los actores de la vida cotidiana no suelen plantearse. Para intentar responder primero debemos aclarar una distinción fundamental. Schutz se adhiere al planteamiento de la doble hermenéutica que divide el mundo de la vida cotidiana del mundo de las construcciones científicas. El primero, el mundo del sentido común:

No es esencialmente inestructurado. Tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él. Estos han preseleccionado y preinterpretado este mundo mediante una serie de construcciones de sentido común acerca de la realidad cotidiana, y esos objetos de pensamiento determinan su conducta, definen el objetivo de su acción, los medios disponibles para alcanzarlo; en resumen, los ayudan a orientarse dentro de su medio natural y sociocultural y a relacionarse con él (Schutz; 2003a: 37)

Este mundo es el escenario en el que se mueve el actor de la vida común quien lleva a cabo interpretaciones de primer grado para dar cuenta de sus acciones dentro del mismo y de las relaciones que establece con los demás. Este sistema de significaciones de uso compartido se construye socialmente a partir de tipologías comunes y es desde el principio un lugar de relaciones intersubjetivas. El científico social forma parte de este mundo pero también de otro que construye a partir de conceptos especializados de su disciplina. Los conceptos del mundo de la ciencia dan cuenta de los conceptos del mundo de la vida cotidiana, esto es, se constituyen a partir de la interpretación

de aquéllas interpretaciones de los actores comunes. Esto es la doble hermenéutica: la interpretación de segundo grado de las interpretaciones de primer grado; la interpretación de la interpretación; la construcciones de los conceptos científicos a partir de los de la vida en uso compartido. La obra de Schutz se centra en abordar cómo es posible esta relación y da fuerte énfasis en analizar las funciones de cada uno de estos mundos; pero para efectos de este texto me centraré sólo en lo que ocurre en la vida cotidiana y cómo podría ayudarnos a entender las relaciones “cara a cara” que se establecen en las aulas centrando la atención en lo que el autor concibe como “relaciones entre asociados”ⁱ.

El mundo de la vida cotidiana es intersubjetivo afirma el autor pero, ¿cómo nos desenvolvemos dentro de él a partir de esta característica? Entre otras cosas, mediante el conocimiento a mano o reservorio de recetas que nos han sido heredadas o enseñadas por nuestros “predecesores”, “contemporáneos” y “asociados” (las cuales heredaremos a nuestros futuros “sucesores”): “toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias previas sobre él, que son nuestras o nos han sido transmitidas por padres o maestros” (Schutz, 2003a: 39). Nacemos y el mundo está ya ahí, operando, funcionando, hay gente relacionándose y comprendiéndose mutuamente en cada uno de sus actos. Quien llega a él debe ir aprendiendo cómo integrarse, cómo relacionarse con sus congéneres a partir de esas recetas ya existentes que constantemente re-actualizará en su paso por el mundo. De entre los actores con los que se cohabita el mundo existe un tipo que resulta de vital importancia para el objeto educativo: las relaciones que se establecen entre “asociados”, es decir, personas con las que sostenemos interacciones “cara a cara” coexistiendo en el mismo tiempo y espacio, ya que es ahí donde se cumple el criterio de la “simultaneidad” como condición que permite acceder a las motivaciones del interactuante y por lo tanto, al logro de una mayor intersubjetividad.

El estar de frente a Otro implica la llamada “orientación Tú”, entendida como la experiencia pre-predicativa de un semejante, es decir, captar la presencia de otro cuerpo sin determinaciones. Si ese Otro me es recíproco en la captación y no ignora mi presencia sino que toma en cuenta mi existencia, entonces se establece la “relación Nosotros pura” como una forma de inicio de la relación social. Sin embargo es sólo en la relación “Nosotros concreta” cuando existe la posibilidad de acceder a los caracteres específicos del semejante: “Para que se establezca una relación social concreta debo saber también cómo se orienta él hacia mí. En las situaciones cara a cara, obtengo conocimiento de este aspecto específico de la vida consciente de mi copartícipe observando las manifestaciones concretas de sus experiencias subjetivas en la corriente común de la relación Nosotros” (Schutz; 2003b: 38). Sólo en la medida en que nos proponemos entender las acciones del Otro y acceder a sus motivos estaremos insertos en una relación social posible de captar con mayor grado de intimidad la subjetividad del interlocutor, es decir, de establecer una relación intersubjetivaⁱⁱ.

La vida del Otro se me presenta de manera más realista en las relaciones entre “asociados” de tipo “cara a cara” (lo cual no implica que no podamos imputar motivos a los sujetos que están fuera del perímetro de nuestra convivencia espacio-temporal con el fin de tratar de comprenderles); sin

embargo, el tener de frente a una persona permite tener mayor acceso a los síntomas que comunica de manera intencionada y no intencionada: “Observo sus movimientos, gestos y expresiones faciales, oigo la entonación y el ritmo de su voz. Cada fase de mi conciencia está coordinada con una de la conciencia de mi copartícipe” (Schutz; 2003b: 40).

Accedemos a la conciencia del otro mediante el recurso a “tipos comunes”, es decir, a los que los actores elaboran y reactualizan en el flujo de la vida cotidiana. La adquisición de estas tipologías se hace mediante el proceso continuo de aprendizaje en el mundo del sentido común y consisten en esas “recetas” que nos fueron heredadas por las generaciones previas y que constantemente reactualizamos en el proceso mismo de vivir la vida. ¿Cómo se constituye un tipo de la vida común? Al igual que las tipologías de carácter científico, los tipos que se usan en la vida común se conforman a partir de cierta regularidad que les constituye como confiables a la hora de interrelacionarnos con otros actores. Son constructos no puros que no tienen correspondencia isomórfica con la realidad, pero que nos sirven a la hora de comprender y establecer contacto con los demás. En el momento de estar inmersos en una situación “cara a cara” recurrimos a tipos de personas, tipos de acciones, tipos de motivos que se han almacenado en nuestro reservorio y que nos servirán para tratar de entender las acciones del Otro. Por ejemplo: en una situación en la que el docente universitario se encuentra con el tipo “alumno faltista” la experiencia acumulada y el saber heredado nos permitirá intentar acceder a los motivos de este sujeto para llevar a cabo su conducta. El docente lo tiene frente a sí, observando sus gestos, expresiones corporales, escuchando lo que tiene que decirle. La actividad típica para justificar estas faltas podría ser que el alumno labora medio tiempo y se le dificulta cada vez más asistir presencialmente a clases. El motivo típico podría ser que termina muy cansado o su jornada se extiende traspasando los horarios escolares. En este escenario el docente puede recurrir a los tipos sedimentados en su acervo e intentar comprender el comportamiento del Otro.

Sin embargo el alumno faltista refiere sus ausencias a un caso de secuestro al interior de la familia y procede a contarle las minucias al docente mostrando en ello las expresiones dolorosas que le causan estas circunstancias. Los tipos ideales comunes del docente resultaron insuficientes en este contexto. No es típico que los alumnos universitarios falten a clases debido al secuestro de un familiar cercano. Generalmente el tipo común en este ejemplo refiere a cuestiones laborales, enfermedades, indiferencia con el contenido de la clase, pero difícilmente con el caso expuesto. La tipología del profesor se re-actualizó en contexto. Hubo un aprendizaje en esta relación cara a cara. Un aprendizaje que, no está de más decir, comienza a tener cierta desafortunada vigencia en nuestro contexto nacional. ¿Cómo operó la lógica de los tipos comunes?: “Lo que se experimenta en la percepción real de un objeto es transferido aperceptivamente a cualquier otro objeto similar, que es percibido simplemente como del mismo tipo. La experiencia real confirmará o no mi anticipación de la conformidad típica con otros objetos” (Schutz; 2003a: 39). Así el profesor habiendo vivido experiencias previas sobre “alumnos faltistas” trasladó esa lógica a la situación que tenía enfrente, comprobando

que ella no obedecía al mismo tipo clásico que previamente había utilizado. Actualizó su conocimiento al respecto y ahora sabe que es posible que un alumno faltista tenga motivos diferentes a los laborales o por enfermedad para no acudir a clases. Sin embargo este ejemplo nos muestra algo más: ¿en qué medida el docente incorpora la biografía de su alumno para comprender sus motivaciones? ¿Es algo que se da de facto o que debe procurarse? ¿El maestro indaga en las biografías de sus estudiantes de manera deliberada o es algo constitutivo de la relación cara a cara entre este tipo de “asociados”? Por lo visto, a veces será necesario tener presente o examinar en la biografía del alumno para saber cómo tratar la especificidad de casos emergentes como el presentado. ¿Cuáles características de determinado objeto son particulares y cuáles son típicas? La regularidad es la que conforma al tipo, pero siempre atravesada por la particularidad biográfica; son “universales” en cuestión, no incuestionables.

Es aquí donde planteo que en la interacción áulica la labor docente se juega entre los tipos comunes y la biografía de los alumnos; hay una tensión entre los conocimientos previos y las necesarias reactualizaciones que requiere cada contexto. Es un punto donde se genera aprendizaje. En la tensión hay aprendizaje. Schutz está consciente de que los tipos se modifican en las interacciones, pero da mayor fundamentación teórica a la intercambiabilidad de puntos de vista en aras de una precaria sutura del significado que haga de la interacción una actividad posible. Veamos en qué términos lo plantea:

La primera acción, A', comenzó dentro de un conjunto de circunstancias C' y produjo el estado de cosas S'; la acción repetida, A'', comienza en un conjunto de circunstancias C'', y se espera que produzca el estado de cosas S''. Es inevitable que C'' difiera de C' porque la experiencia de que A' logró producir S' pertenece a mi acervo de conocimiento que forma parte de C'', mientras que a mi acervo de conocimiento que forma parte de C' pertenecía solamente la anticipación vacía de que tal cosa sucedería. De modo similar S'' diferirá de S' como A'' de A'. Esto es así porque todos los términos –C', C'', A', A'', S', S''- son sucesos únicos e irreversibles. **Sin embargo, exactamente aquellas características que los hacen únicos e irreversibles en sentido estricto quedan eliminadas –para mi pensamiento de sentido común- por no ser significativas para mi propósito. Cuando efectúo la idealización del ‘puedo volver a hacerlo’, sólo me interesa la tipicidad de A,C,S, sin apóstrofosⁱⁱⁱ.** La construcción consiste, hablando en términos figurados, en suprimir los apóstrofos por no ser significativos, lo cual, dicho sea de paso, es característico de las tipificaciones de toda clase (Schutz; 2003 a: 50)

Así, según Schutz, en el pensamiento de sentido común enfatizamos justamente las características repetibles, lo común de los juicios típicos que nos ayudan a interpretar los actos de los demás como si fueran propios o como algo ya vivido en nuestras experiencias previas. Este recurso a la tipificación es característico de la sociología clásica, sin embargo Schutz añade el componente

fenomenológico que inaugura una tradición interpretativa de carácter micro, es decir, que atiende las motivaciones de los actores y le da un peso significativo a las prácticas que llevan a cabo en la vida cotidiana^{iv}. Siguiendo la cita, Schutz nos plantea que en los intercambios cotidianos dejamos de lado los apóstrofes de A, C y S para concentrarnos en la regularidad de las acciones.

Otro argumento que Schutz pone en juego a la hora de justificar la constitución de los tipos comunes para el entendimiento de los actores en los diferentes cursos de acción en los que se involucran es la idea de “la reciprocidad de perspectivas”, en la cual el actor presupone la existencia de seres semejantes e inteligentes que comprenden tanto como yo los objetos del mundo; pero en la que también se tiene la certeza de que en sentido estricto un mismo objeto deberá significar algo distinto para cada uno de ellos:

El pensamiento de sentido común supera las diferencias en las perspectivas individuales que resultan de esos factores mediante dos idealizaciones básicas. La idealización de la intercambiabilidad de los puntos de vista: presupongo –y presumo que mi semejante hace lo mismo- que si cambio mi lugar por el suyo, de modo tal que su ‘aquí’ se convierta en el mío, estaré a igual distancia de las cosas que él y las veré con la misma tipicidad... La idealización de la congruencia del sistema de significatividades... presupongo que las diferencias de perspectivas originadas en nuestras situaciones biográficas exclusivas no son significativas para el propósito a mano de cualquiera de nosotros, y que él y yo, ‘Nosotros’, suponemos que ambos hemos elegido e interpretado los objetos real o potencialmente comunes y sus características de una manera idéntica, o al menos de una manera ‘empíricamente idéntica’ vale decir, suficiente para todos los fines prácticos” (Schutz; 2003a: 41)

Nuevamente puede observarse la intención del autor de evidenciar la manera en que se conforma la matriz de sentido objetivo compartida por todos los insertos en un contexto de lenguaje común. Si bien Schutz reconoce tanto el papel del uso de los tipos cotidianos compartidos en las relaciones diarias, como la condicionante biográfica propia de cada sujeto en el juego de las interacciones, procura remarcar el primer aspecto con mayor precisión haciendo ver al lector la importancia de movernos entre tipologías comunes. La idea contraria no es más productiva que ésta, es decir, enfatizar el involucramiento biográfico en las relaciones que complicaría un tanto el entendimiento de la construcción social de las relaciones de aprendizaje. La orientación de su obra resulta perfectamente entendible dentro del marco de las discusiones clásicas de la sociología, sin embargo sugerimos radicalizar el punto de la “intersubjetividad” agregando que ambas dimensiones, tanto el uso de tipologías ideales de sentido común como el recurso del acceso a la biografía propia y ajena, son componentes en tensión que producen mayor intimidad en las relaciones cara a cara entre asociados. Si se intentara reprochar que el acceso a la biografía del Otro es posible únicamente mediante el recurso a “tipos” tendríamos que dar cierto crédito al mismo, ya que nadie puede acceder

del todo a la conciencia ajena; sin embargo, el grado de intimidad varía entre tipos inamovibles y relaciones que privilegian estos constructos como fuente de conocimiento intersubjetivo (como sugiere Schutz en las citas mencionadas) y entre quien reconoce que la historia previa de cada uno es mayor y sobrepasa en exceso lo que un “tipo” pudiera decir del Otro. Si de hecho ocurre así o si resulta una cuestión normativa es un tema que excede los objetivos de este texto y que nos llevaría al ya antiguo debate ético entre el ser y el deber ser; sin embargo, reconociendo estas limitantes, es necesario remarcar las posibilidades que nos abre la contribución socio-fenomenológica al debate educativo en este sentido.

El problema central es que la *especificidad* tiene su propio peso a la hora de acceder a las motivaciones de los demás sobretodo en un contexto como el áulico, donde se desarrollan relaciones intersubjetivas de mayor intimidad y con cierto grado de constancia/frecuencia. Si para efectos de convivencia cotidiana casual es necesario en todo momento (de hecho más que necesario es constitutivo) tipificar la conducta del Otro interpretándola en términos de identificación para hacerla comprensible; en ciertas relaciones cotidianas es aún mayor la intimidad establecida entre los actores debido a la inmersión en el “proyecto” en curso del cual formen parte ambos.

Ello tiene que ver con los grados de intimidad y anonimia que plantea el autor. Si bien afirma que en las relaciones cara a cara con los asociados la intimidad es mayor y la anonimia menor que en las relaciones con otros actores (llámense contemporáneos, predecesores o sucesores); es necesario que al hacer la traducción al ámbito escolar marquemos algunas diferencias en función precisamente de los grados mencionados:

1) la relación “asociados” que mayor intersubjetividad posibilita es la que se establece entre las parejas, la familia, los compañeros de trabajo, y todas aquellas personas que estén involucradas en ámbitos diarios de intercambio constante

2) la relación “asociados” que menor intersubjetividad posibilita es la que se establece en los encuentros casuales de los encuentros cotidianos: tomar el autobús, subirse al metro, cruzar una calle, ir a una tienda, etc.

3) en término intermedio podríamos situar la relación “asociados” que se establece entre el docente y sus alumnos (dependiendo del nivel educativo al que nos refiramos y la frecuencia con la que se lleven a cabo los encuentros dentro de la escuela), razón por la cual el espacio escolar y particularmente el áulico, son sitios de relaciones intersubjetivas privilegiadas desde los que es posible realizar intervenciones exitosas en términos de aprendizaje bi o multidireccional. En ello debe reconocerse el papel que juega la biografía de los sujetos involucrados en la relación.

Por esta razón, se advierte que los apóstrofos que Schutz sugiere como prescindibles en las interacciones y que incluso caracteriza como posibles de “eliminar”, sean tomados en cuenta y aún más, se podría asegurar que forman ya de entrada una parte constitutiva del quehacer cotidiano en los planteles escolares (algunas ocasiones en mayor medida que otras), pero siempre jugando un

papel decisivo a la hora de utilizar los tipos ideales cotidianos que utilizamos en nuestro quehacer diario como profesores. Así, la especificidad y la tensión producen aprendizaje, un aprendizaje reflejado en la calidad de las relaciones intersubjetivas entre alumnos y docentes.

CONCLUSIONES

¿Qué es exactamente lo que estamos tratando de visibilizar a partir de la propuesta teórica sincrética de Alfred Schutz?

- Mostrar la productividad de este posicionamiento socio-fenomenológico para entender el objeto educativo (en este caso, las relaciones áulicas intersubjetivas)
- Enfatizar el papel que juega el contexto y la biografía propia de cada actor en las interacciones “cara a cara”
- Proponer un giro en la lectura schutzeana, y pasar de remarcar las tipologías comunes (como él hace), a remarcar la tensión biográfico-tipológica con el objeto de tener un mejor entendimiento de las relaciones áulicas cotidianas
- Mostrar someramente el aprendizaje en la reactualización de tipos en las interacciones docentes-alumnos
- Expresar la caracterización de las aulas como espacios educativos íntimos

De igual manera intentaremos responder las preguntas formuladas en un inicio y que motivaron la escritura de este documento: Es posible acceder a la conciencia de otra persona, a sus intereses, a sus motivos, a sus gustos y pensamientos mediante tipos comunes que se manejan en el mundo del sentido común y práctico, tanto como es posible si tenemos en cuenta las biografías de los involucrados (el espacio escolar es privilegiado en este aspecto), es decir, si indagamos en ellas y reformulamos nuestras tipologías o creamos nuevas, así como si modificamos nuestros tratos en función de la reflexión sobre las mismas.

La posibilidad de acceder a la conciencia de otros mediante la tensión biográfico-tipológica efectivamente posibilita al docente conocer a los alumnos con mayor grado de intimidad. En ello la noción de intersubjetividad adquiere un matiz social constitutivo a cualquier relación íntima cara a cara.

NOTAS

ⁱ Evidentemente esto deja pendiente otro tema crucial que desborda los alcances de este documento pero que al menos dejaré esbozado: dar cuenta sólo de las posibilidades que abre la problematización

schutzeana sobre el mundo de la vida cotidiana deja de lado el planteamiento metodológico en el que el investigador da cuenta del mismo a partir de las nociones de la propia disciplina, es decir, el proceso de segundo grado. Para justificarme puedo argumentar que este texto sólo pretende retomar justamente las conceptualizaciones fenomenológicas que puedan significar un aporte desde la sociología interpretativa en la comprensión del objeto educativo para, una vez establecidas estas posibilidades, entonces sí proceder a reconocer posibles conexiones con categorías ya sedimentadas de las disciplinas del área de la educación.

ii Las combinaciones posibles de relaciones sociales entre sujetos se clasifican en: asociados, que se establecen entre personas que coexisten en tiempo y espacio; contemporáneos, que pudieron ser asociados en algún momento pero dejaron de serlo, o bien que sólo conocemos en la medida en que sabemos que cohabitan en nuestro mismo tiempo pero con los que no compartimos espacio; predecesores, todos aquellos que no conocimos o con los que no coincidimos en tiempo y espacio pero que nos legaron un reservorio de recetas que usamos en la vida práctica; y sucesores, a quienes nunca conoceremos (no compartiremos ni tiempo ni espacio), pero les legaremos conocimientos y tipos que usarán en la vida cotidiana del sentido común. Cada una de ellas entraña posibilidades educativas. Aquí sólo refiero una pequeña parte de las aperturas que implican las relaciones entre “asociados” para el tema educativo.

iii El resaltado es mío.

iv Con ello abre la puerta además a la investigación cualitativa de inmersión y etnometodológica con técnicas que resultarán a la larga, parientes de la etnografía.

REFERENCIAS

Schutz, Alfred (2003a) *El problema de la realidad social. Escritos I*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Schutz, Alfred (2003b) *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Amorrortu editores. Buenos Aires