

# EL MODELO FENOMENOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA SOCIAL

Paciano Feroso

Universidad Autónoma de Barcelona

## RESUMEN

De las tres formas de racionalidad científica en la investigación pedagógica —analítico-empírica, hermenéutico-fenomenológica y teoría crítica— estudia el autor el método fenomenológico. Para ello expone, en primer lugar, las fases del método fenomenológico de E. HUSSERL y aplica después este método a la investigación en Pedagogía Social, presentando una visión panorámica de la evolución histórica de la Fenomenología Pedagógica, en la que se distinguen cuatro períodos.

Tras haber enumerado y explicado las siete principales características del método fenomenológico aplicado a la Pedagogía Social, se precisa cuál es el objeto de ésta, que no es otro que la fundamentación científica de la educación social y de sus anomalías. En la aplicación del método fenomenológico a la Pedagogía Social se distinguen tres fases —liberación de prejuicios, descripción y comprensión de la esencia—, en las que se pasan por varios planos y se hacen dos reducciones: la liberación de las teorías y la reducción eidética. Finalmente se propone un ejemplo de investigación fenomenológica en Pedagogía Social: la ludopatía con máquinas tragaperras.

## ABSTRACT

Between the three forms of scientific rationality in the pedagogical investigation —analytic-empiric, hermeneutic-phenomenologic and critical theory— the author studies the phenomenological method. To that purpose, he first expounds the phases of the phenomenological method of E. HUSSERL and then he applies this method to the investigation in the social pedagogy, presenting a panoramic view of the historical evolution of the pedagogogical phenomenology, in which four periods are distinguished.

After the seven main characteristics of the phenomenological method applied to the social Pedagogy are enumerated and explained, the author precises which the object of the social Pedagogy is, that is, the scientific fundamentation of the social education and its anomalies.

In the application of the phenomenological method to the social Pedagogy, three phases are differentiated —liberation of prejudices, description and comprehension of the essence— through which various planes pass and two reductions are made: the liberation of the theories and the eidetic reduction. Finally one example of phenomenological investigation in the social Pedagogy is proposed: the ludopatya with fruit machines.

La racionalidad, característica básica del saber científico, ha revestido fundamentalmente tres formas: positivista, analítico-empírica; hermenéutico-fenomenológica, interaccionista simbólica, interpretativa; y sociocrítica, emancipadora, sociopolítica. Las han amparado modelos filosóficos y científicos, absorbidos por inquietudes heurísticas (RUBIO 1982) y con proyecciones en el campo de la educación (GIROUX, 1980), sin que la Pedagogía Social constituya una excepción; el empeño manifiesto por fundamentar metodológicamente las tareas de investigación, avaladas por concepciones epistemológicas diversas, se está abriendo camino entre nosotros (SAEZ: 1986, 1987, 1988a, 1988b). Estas tres formas de racionalidad científica y estos tres modelos filosóficos han sido los más aceptados en las Ciencias Sociales, entre las que se encuentra la Ciencia de la Educación. El paradigma naturalista-cuantitativo, por mimetismo del saber científico-natural, ha gozado de privilegiada acogida, porque se ha creído que sólo él es acreedor del calificativo «científico»; el «cientificismo» ha tenido fascinados y deslumbrados a los pedagogos (VASCO: 1985). Los excesos en su aplicación han conducido a la Ciencia de la Educación a encrucijadas, que han de salvarse, si no se quiere reducir el proceso educativo a un proceso meramente natural, objetivable y numéricamente expresado, con detrimento de la dimensión humana y social, que podría explicarse mejor como una interacción, esquivada y enemiga de la cuantificación. Ésta es la razón por la que es útil la aplicación de alguno de los otros dos paradigmas de investigación, en Pedagogía Social. Uno de los paradigmas alternativos del científico-tecnológico es el modelo fenomenológico.

## 1. EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO

La controvertida cuestión de si la Fenomenología es o no más que un método es intrascendente para nuestro propósito. Es aceptado por la comunidad científica que es un método, filosófico y/o científico; para los husserlianos el único que puede ahijar saber científico. El vocablo «Fenomenología» tuvo su origen en la cultura alemana del s. XVIII, pero no se aplicó antes de E. HUSSERL (1959-1938) a la metodología. En sus *Investigaciones Lógicas* HUSSERL concibió la Fenomenología como un método analítico descriptivo de

las vivencias del pensamiento depuradas de elementos empíricos, que interpreta la realidad mediante la reducción. Es verdad que HUSSERL no dio al término «fenómeno» el significado vulgar de aquello que se manifiesta, sino el de objetos intencionales, que son, en efecto, los actos intencionales de la consciencia (DANNER: 1979, 120).

Los especialistas en HUSSERL distinguen tres épocas en su pensamiento:

1ª) La representada por las *Investigaciones Lógicas (Logische Untersuchungen, 1901)*; 2ª) la de sus *Ideas para una Fenomenología pura y una Filosofía fenomenológica (Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologische Philosophie, I, 1913)*; y 3ª) la de las *Meditaciones Cartesianas (Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge, 1931)*. Las introducciones al pensamiento de HUSSERL se han sucedido una tras otra, mereciendo algunas mención especial (DIEMER, 1956; JANSSEN, 1976).

El método fenomenológico fue ideado como superación del Psicologismo y del Naturalismo. En el Prolegómeno de sus *Investigaciones Lógicas* criticó HUSSERL al Psicologismo, consistente en fundamentar la Lógica en la Psicología, a la que pertenecen las proposiciones lógicas, en cuanto se considera su contenido. La Lógica sería, pues, una rama de la Psicología (HUSSERL, 1967). En la tendencia psicologista consideró HUSSERL también al Naturalismo, o sea, al sistema que subordina la validez del conocimiento a la realidad de la naturaleza física, lo que equivale a naturalizar «la consciencia con todos sus contenidos intencionales e inmanentes» (URDANOZ: 1978, 376).

La ciencia establecida por este método es una *ciencia eidética*, distinta de la ciencia empírica o de los hechos; la ciencia eidética es la justificación y fundamentación de los saberes empíricos; es su *Grund* (fundamento) y al mismo tiempo libre de factores o fuentes de error, porque busca ser un apoyo seguro y absoluto. En el fondo, la ciencia eidética es una «ontología eidética», ya que es una contemplación de las esencias. Podría haberse conquistado legítimamente el calificativo de «científico» para el saber pedagógico y para la investigación que lo posibilita (CARR: 1983).

Lo esencial en el método fenomenológico es la *epoché*, vocablo griego tomado de los escépticos, que denotaban con él el estado de duda y la suspensión del juicio. En lengua alemana HUSSERL la tradujo por *Ausschalten* (desconectar), por *Aufheben* (eliminar) y por *Einklammern* (poner entre paréntesis). Por la *epoché* volvemos la mirada al Yo o al mundo de la consciencia; vamos a las *cosas mismas*, a su esencia (*Wesen*) o *eidós*. Por esencia entiende HUSSERL «lo que se encuentra en el ser de un individuo constituyendo *lo que (Was)* él es». La esencia es captada por la intuición, que consecuentemente es calificada de *Wesenschau*. La esencia significa los aspectos invariantes, en medio del torbellino de mutaciones y cambios; y esos aspec-

tos invariantes pueden ser formas objetivas, estructuras subjetivas, actitudes o vivencias.

La reflexión fenomenológica pasa por *cuatro planos*: el mundo teórico, el mundo vital o actitud naturalista, la actitud fenomenológica y la subjetividad trascendental. De un plano a otro se salta por la *epoché* o reducción.

El *mundo teórico* —primer plano— está integrado por tradiciones, religión, prejuicios científicos, axiomas éticos, principios estéticos y lógicos, sistemas políticos, etc. El *mundo vital* es capaz de producir la seguridad inaccesible al mundo teórico; es un universo originario y espontáneo, cognoscible tal cual es. Cada hombre vive en un *Umwelt* (medio ambiente), en el que las cosas pueden ser experimentadas tal cual son en su ordenación espacio-temporal. La ciencia se origina en el *Umwelt*, en el que los hombres se desenvuelven; es el presupuesto de todo conocimiento (JANSSEN: 1976, 64).

La *primera reducción* mete entre paréntesis al mundo teórico y franquea el paso al mundo vital, liberando la mente de prejuicios. Por esta primera reducción se huye del «mundo secundario» hacia el «mundo de primera mano», caracterizado por un talante metodológicamente naturalista.

Entre el segundo plano —mundo vital— y el tercero —actitud fenomenológica— opera la segunda reducción (la fenomenológica), en virtud de la cual abandonamos el mundo vital naturalista para adoptar una actitud fenomenológica, según lo expone HUSSERL:

«Si nos fijamos en las normas que nos prescriben las reducciones fenomenológicas, si desconectamos rigurosamente, como ellas requieren, todas las trascendencias; si tomas, pues, las vivencias puramente en su esencia propia, se nos abre un campo de conocimientos eidéticos. Este campo se presenta, cuando se han superado las dificultades del comienzo... La multiformidad de las vivencias, con sus componentes esenciales, ingredientes e intencionales, es una multiformidad inagotable» (HUSSERL: 1949, 145).

En la reducción fenomenológica el «espectador desinteresado» (*unbeteiligten Zuschauer*) se preocupa de las vivencias del pensamiento y de los objetos intencionales. En el plano de la actitud fenomenológica se realiza la contemplación de la esencia, a la que se llega por una nueva reducción, la *reducción eidética*, que supone una operación cognitiva activa y creadora, de modo que el objeto es cambiador en su ser dado intencional y se aprehende lo invariante y general. La reducción eidética, a este fin, busca ver *todo lo dado*, sin circunscribirse a aspectos diferenciales y sin omitir las distorsiones; sólo así se desentraña toda la complejidad de los objetos.

El cuarto y último plano es el de la *subjetividad trascendental*, al que se llega mediante la *reducción trascendental*, por la que se vuelve al Yo, al que previamente se ha dado el mundo, de manera que éste y los modos como

se ha manifestado al sujeto se corresponden. En el plano de la subjetividad trascendental es donde se constituye el mundo, porque es la consciencia donde tiene lugar esta constitución (FINK: 1938).

## 2. EL MÉTODO CIENTÍFICO FENOMENOLÓGICO EN PEDAGOGÍA SOCIAL

Si la Fenomenología, en el pensamiento husserliano, fue un paradigma filosófico puro y una forma de fundamentar la ciencia, en manos de sus seguidores iba a hacerse aplicaciones a campos concretos de conocimiento, sobre todo, a la técnica de las Ciencias Sociales. La Pedagogía se benefició también de esta novedosa manera de producir conocimiento científico, por lo que no resulta desatinado aplicarla a la investigación sociopedagógica. Frecuentemente se han aliado la interpretación hermenéutica, la descripción fenomenológica y el interaccionismo simbólico.

### 2.1. Breve introducción histórica a la Fenomenología Pedagógica

Podemos dividir su evolución diacrónica en cuatro períodos, aunque los dos postreros sean más aconteceres sincrónicos.

*1º: 1914-1945.* Se suele estimar como el principio de esta Fenomenología un célebre artículo (FISCHER: 1914), en el que proclamó un paradigma nuevo: la Pedagogía Descriptiva. Surgió como réplica al modelo empírico positivista, que tímamente se hizo presente en las postrimerías del s. XIX y en los primeros años del s. XX. Fue precisa la creatividad de A. FISCHER (1880-1937), para que HUSSERL irrumpiera en la Pedagogía.

*2º: 1945-1970.* Es legítimo admitir que la Fenomenología Pedagógica renuncie a considerarse ciencia natural empírica, para alinearse al lado de las ciencias sociales o del espíritu. En los años inmediatos al final de la II Guerra Mundial, tanto en Alemania (BOLLNOW: 1965), como en Estados Unidos (CURTIS-MAYS: 1978), se innovó el campo de la investigación pedagógica, bajo el influjo del modelo husserliano, hermanado libérrimamente con el existencialismo, siendo el resultado una antropología fenomenológico-existencialista (FERMOSO: 1989b).

*3º: 1955...* Un grupo de pedagogos holandeses introdujo esta tendencia en los Países Bajos; fueron N. Perquin, M.J. Langeveld y S. Strasser. Los dos últimos brillaron por el rigor en la aplicación del método fenomenológico a la Pedagogía (LANGEVELD: 1955) y por la sistematización ordenada de su teoría (STRASSER: 1964).

4º: 1950... Forman este último grupo un puñado de pedagogos y antropólogos alemanes, vinculados a la Fenomenología, cuyas obras principales han sido publicadas a partir de la década de 1950. Son ellos J. Derbolav, W. Loch y H. Scheurel.

## 2.2. Características del método fenomenológico en Pedagogía Social

Puesto que propongo la Fenomenología como método científico, prescindo del sistema filosófico homónimo, aunque, como es comprensible, esté condicionado por esta novedosa forma de pensamiento. Se ha sugerido ya que la innovación investigadora con este modelo fue obra más de los admiradores y seguidores de HUSSERL, que de él mismo. En la comunidad científica actual no cabe la menor duda de que dicho método puede generar saber científico, con tal de que se explique estricta y cabalmente. A ello contribuirán estas reflexiones sobre sus características.

1ª: *Es un método cualitativo*, opuesto al paradigma analítico-empírico, de ascendencia positivista-naturalista, promotor del movimiento de la Pedagogía Experimental. La racionalidad y la *cientificidad* de la Pedagogía Social Fenomenológica no coincide con la racionalidad y *cientificidad* del paradigma de las ciencias físico-naturales, que encarnan, como ninguna otra, el modelo cuántico. Las ciencias sociales reclaman la categoría de *cientificidad*, conscientes de que su metodología investigadora y su racionalidad es diferente. El criterio tan repetido y aceptado de KUHN, según el cual es científico lo que la comunidad científica considera tal, es válido en nuestro caso. Y no ha lugar a discusión de que hay ciencias sociales merecedoras de la categoría de *cientificidad*, como lo demuestran sus aportaciones, su rigor y su decisiva influencia en el progreso. En este sentido, debemos al positivismo del s. XIX el despegue e inicio de estos saberes.

El método fenomenológico no admite como científicas las creaciones fantásticas de la mente humana, sino aquellas que son compartidas y consensuadas por los que piensan; ésa es su legitimación (HENNINGSEN, 1984). La actual Ciencia de la educación retorna, un tanto cansada de números y estadísticas y de ser imitadora de la metodología de las ciencias naturales, hacia la estrategia de la investigación cualitativa (VAN MAANEN: 1983; COOK-REICHARDT: 1986; MILES-HUBERMAN: 1984; ANGUERA: 1985; MFC: 1987).

De este modo la Pedagogía Social Fenomenológica sigue a HUSSERL, enemigo del Psicologismo y del Naturalismo; no hubiera tenido inconveniente alguno en firmar la frase acuñada contra el fárrago numérico en las Ciencias Sociales: «aturde, pero no convence». No rehuye, sin embargo, aceptar a estudio ciertas conclusiones a las que la experimentación haya podido llegar, con tal de que «sean medidas entre paréntesis».

2ª: *Huida del impresionismo subjetivo*. El método fenomenológico, calificado a veces de subjetivo, no es partícipe de la huida de la objetividad: antes al contrario reclama la vuelta a las cosas mismas. Quiere decirse, cuando se le atribuye la subjetividad, que sólo en la consciencia del Yo es posible recrear el mundo y conocer la realidad. En cambio, a través de las sucesivas reducciones va purificando y desprendiéndose de las adherencias fomentadoras de las fuentes del error. La búsqueda de objetividad, no obstante, desautoriza al científico fenomenológico para universalizar y extrapolar sus conclusiones, porque el marco de referencia y la interacción social, tan importantes en las Ciencias Sociales, se difuminarían. Así deben entenderse las afirmaciones sobre la falta de intereses racionales, técnicos y científicos en el Pedagogo fenomenólogo (GIROUX: 1980).

3ª: Es un *método cuasi-clínico*. Al pedagogo social le interesa el sujeto disocializado para reinsertarlo, sin separarlo del contexto grupal o comunitario. La técnica del «*Case-work*» no posterga lo interactivo, sino que aspira a comprender e interpretar mejor al individuo en su medio ambiente real. En este sentido decimos que es un método cuasi-clínico, porque profundiza en la personalidad, integrando cuantos datos puedan ser recogidos. Este método, aunque con nombres diversos, ha sido aplicado a las Ciencias Sociales, concretamente a la investigación psicológica, por J. Piaget, al que los naturalistas positivistas han tardado en admitir en su comunidad científica. Las resistencias, insalvables en un principio, se han ido suavizando con el tiempo, a excepción de grupos científicos adictos a lo experimental, que fue el adjetivo de moda a principios del s. xx, para designar las disciplinas académicas sobre el hombre, que imitaron la metodología cuantitativa. Este método cuasi-clínico es observacional y flexible, aplicándosele las técnicas de observación, abandonadas en las décadas 1920-1960 y revitalizadas desde entonces.

4ª: *Carácter antropológico*. El Existencialismo y la Fenomenología han sido los dos sistemas que han impulsado a la floreciente Antropología alemana, a la que han impreso el carácter de humanidad, de la que no puede sustraerse ningún trazo. La Pedagogía Social Fenomenológica deserta, por propia decisión, de los planteamientos metafísicos y epistemológicos; la Antropología Biológica es de la que más se sirve, sin ruborizarse de que su fundamento último lo encuentra en la Fenomenología, de la que recibe su método (BOLLNOW: 1965). No se confundan las ramas de la Antropología pedagógica; una de ellas es filosófica, pero otra, y por cierto muy próspera, es científica y biológica (ROOTH: 1966).

5ª: Es una *Pedagogía científica descriptiva*. Bastantes ciencias naturales —al menos en las ciencias «blandas»— tienen esta misma peculiaridad (SEIFFERT: 1977). Desde que en 1914 FISCHER acuñó esta expresión, o al menos la divulgó, hay grupos de la comunidad científica que, con métodos

cualitativos, investigan para describir. En el fondo subyace un grave problema: si las proposiciones pedagógicas pueden ser normativas (FERMOSO: 1989a). Estos grupos de la comunidad científica no ignoran que otros colegas, a quienes respetan y no fustigan, se sienten molestos por el carácter menor descriptivo de este tipo de Pedagogía Social; son los experimentalistas, los empírico-analíticos y los normativistas. Como personalmente he defendido que las proposiciones pedagógicas han de ser justificadas, entre los diversos modos, también científicamente, y que esta justificación traspasa a la Pedagogía práctica las normas engendradas, acepto de buen grado, y trabajo por que la Pedagogía Social teórica no tenga por qué ser necesariamente normativa; antes bien se ha de esforzar por crear normatividad.

La Pedagogía Fenomenológica, en cuanto descriptiva, es consciente de sus propias limitaciones; sabe que no es ella toda la Pedagogía científica, le basta con ser una de ellas. Es consciente de que existen otras estrategias metodológicas, que producen Pedagogía comprensiva, explicativa y dialéctica. Y se une al paradigma hermenéutico, porque la completa y define mejor. El mismo HUSSERL, en su última etapa, vio la necesidad de recurrir a la hermenéutica de G. DILTHEY. Este estilo unificador y concordante ha sido defendido por un conocido pensador francés (RICOEUR: 1975) y por otros metodólogos (MORGAN: 1983; HENNINGSSEN: 1984).

6º: *Función crítica*. No al modo como la ejerce la Escuela de Frankfurt, que sigue un paradigma diferente. El método fenomenológico cumple este cometido mediante las «reducciones», a las que somete los planos/niveles en los que operan el educador y educando en su mutua interacción. De la criticidad se deriva la *productividad*, fomentadora de la creatividad, con la independencia y con la capacidad de innovar, con intuiciones y «golpes de vista», avalados por el sentido común, aunque carezcan del rigor numérico del modelo empírico-analítico. La Pedagogía Social Fenomenológica proclama también la «vuelta a las cosas mismas» y configura su objeto, descargándole de adherencias injustificadas, de las que pueden proceder errores.

7ª: *Cultivación de lo corpóreo y espaciotemporal*. Dentro de la línea antropológico-biológica, la Pedagogía Social Fenomenológica atiende a las implicaciones corporales y los aspectos espaciotemporales de la socialización, de la disocialización y de la resocialización. Ninguno de estos fundamentales procesos puede concebirse al margen de las coordenadas espaciotemporales y sin la mediación y arbitraje del cuerpo. Esta característica no le ha venido al método fenomenológico a última hora, pues hay exponentes de esta actitud en décadas lejanas. El cuerpo es el puente que nos une al mundo y sin ese puente es inconcebible la interacción educativa. La percepción del otro es más percepción objetal, pero los sentidos —principalmente la vista— actúan e impresionan estimuladoramente al perceptor, que envuelve en flujos empáticos a quienes conviven o están a su lado (LANDGEVELD: 1955).



### 22.3. El objeto de la Pedagogía Social Fenomenológica

El slogan «vuelta a las cosas mismas» obliga a un fenomenólogo a investigar cuanto se relacione con el «mundo del niño, del adolescente, del joven, del adulto y del anciano» y con el «mundo de la institución escolar». Su objeto es el *fenómeno educativo social*, en su estructura, en su realidad cuantitativa, en su significado axiológico, en su eticidad, en su dimensión biológica, sociológica y psicológica. Las «cosas mismas» de la Pedagogía Social son la socialización, la disocialización y la resocialización.

El método fenomenológico, dirigido hacia «las cosas mismas» y hacia la «comprensión de la esencia», prescinde de lo accidental y circunstancial en los fenómenos educativos sociales, en persecución del núcleo constitutivo. Dicho en otras palabras más habituales entre los especialistas, persigue los *aspectos invariantes*, que le permiten generalizar y descubrir la esencia de la educación social. Hallados los aspectos invariantes, el método fenomenológico desarrolla toda su capacidad representativa, es decir, conceptualizadora que, en palabras de ROHRS, revela la forma fenomenológica de proceder para describir la educación social y conceptualizar tal y como lo ordena la Fenomenología, o sea, libre de prejuicios y de reservas mentales (ROHRS: 1971).

La Pedagogía Social, fiel al método fenomenológico, no se desentende de la «fundamentación científica», al modo de HUSSERL, en su doble interés filosófico y científico. La fundamentación de la Pedagogía Social conlleva el conocimiento de las tres estructuras esenciales y los supuestos básicos (*Grundgegebenheiten*) de la educación social. Para alcanzar esta meta, habrá de profundizar en las constelaciones personales, en los fines educativos, en el desarrollo del niño-adolescente-joven-adulto-anciano, en las relaciones entre sociedad y educación, en el aprendizaje social, en el juego, en la autoridad, en la responsabilidad, en la moralización, etc. En una palabra, en todo aquello que los alemanes califican de *Pädagogische Grundbegriffe* (conceptos básicos pedagógicos) (BREZINKA: 1974).

La fundamentación teórica acredita la intervención práctica y técnica. Aunque sea descriptiva, fundamenta la acción pedagógica. Sin vanagloriarse de ser la única, se compromete a avalar y cimentar la estrategia de intervención. Por este motivo STRASSER se atreve a calificarla de *Pedagogía Social Fundamental* (STRASSER: 1965, 93). En este sentido es valioso el testimonio de A. FISCHER:

«Podría yo esbozar, el objetivo y el significado de una Pedagogía Descriptiva, a fin de preparar el terreno para ayudar o al menos indicar todas las direcciones del pensamiento pedagógico: histórico, dogmático, exacto experimental, religioso, herbartiano, platónico, etc. (FISCHER: 1914, 87).

Indicado cuál es el objetivo del método fenomenológico aplicado a la Pedagogía Social, conviene conocer cuál es su *punto de partida*. De los cuatro planos del proceso heurístico fenomenológico, la reducción o *epoché* obliga a interesarse por el «mundo de primera mano», puro y descontaminado; no es otro que el mundo vital (*Lebenswelt*) y el medio ambiente (*Umwelt*), el mundo de la naturaleza y de la realidad, pues, la consciencia fenomenológica no puede darse en el mundo teórico, plagado de prejuicios y presupuestos. En los procesos de socialización, disocialización y resocialización el *Umwelt* es circunstancial encrucijada, situación y constelación. Nada podrá comprenderse sobre educación social, si se desconoce el contexto histórico, comunitario y dinámico en el que se verifica la educación social.

#### 2.4. Fases del método fenomenológico en Pedagogía Social

El conjunto de planos/niveles del método fenomenológico y las reducciones necesarias consiguientes para pasar de un plano a otro no son aplicables, en su totalidad, a la investigación sociopedagógica. En lugar de cuatro reducciones, pueden hacerse sólo dos —la reducción de prejuicios y la reducción eidética—, pues son inviables la reducción fenomenológica y la reducción trascendental, a niveles científicos. La razón de esta inviabilidad es que científicamente importan más los contenidos de la conciencia que la intencionalidad, si se pretendiera transferirla al modo de HUSSERL.

Primera Fase: *La liberación de los prejuicios*. En el método experimental positivista y cuántico los prejuicios son una «fuente de error» del propio investigador. La primera forma de reducción —liberación de los prejuicios— nunca podrá ser absoluta, por más que se lo proponga el sociopedagogo, pues resulta quimérico eliminar todos los prejuicios y presupuestos teóricos, que constituyen el «mundo de segunda mano». La personalidad del investigador, los condicionamientos externos, el mismo método y las variaciones espaciotemporales enturbian el propósito de llegar a las «cosas mismas». La libertad de prejuicios (*Vorurteilsfreiheit*) de la que un investigador pueda presumir, por exigente y estricto que sea, estará, con mucha probabilidad, contaminada por la tradición, la religión, los códigos éticos y la cultura propia, que son parte del mundo preconcebido. Sin embargo, el sociopedagogo ha de liberarse en la medida que pueda conseguirse, para no ensombrecer lo que, con buena voluntad, puede ser diáfano.

Para explicar y comprender la socialización, la disocialización y la resocialización se han propuesto muchas teorías, a las que el fenomenólogo ha de renunciar, para preservar su mente y reflexionar sin coacción moral. Recuérdense, para no aceptarlas sin probarlas, las *teorías sociológicas* explicativas de las tres dimensiones sociales ya citadas; estas teorías son las del aprendizaje social, la psicoanalítica, la cognitiva, la del interaccionismo sim-

bólico, la del funcionalismo estructuralista, la marxista, la de la Teoría Crítica, etc. El sociopedagogo ha de protegerse, en segundo lugar, de las *teorías sobre la disocialización*, que son prácticamente coincidentes con las sociológicas, al ser la disocialización una forma equivocada y anómala de socializarse. En tercer lugar, habrá de hurtarse de las *teorías sobre las clases sociales* y sobre la escuela: desescolarización, concepción capitalista, concepción marxista, concepción de la reproducción, concepción de la resistencia, etc.

La reducción de las teorías es una *epoché* metodológicamente artificiosa, pero que permite al sociopedagogo ser aséptico y crítico. A imitación de Descartes, con su duda metódica, el fenomenólogo no desprecia a los inventores de las teorías, pero opta por prescindir de ellas, para lograr la libertad de pensamiento, de la que muchos filósofos y muchos científicos han alardeado:

«Los hombres temen al pensamiento más que le temen a cualquier otra cosa del mundo... El pensamiento es subversivo y revolucionario, destructivo y terrible... El pensamiento es grande, ligero y libre, la luz del mundo y la mayor gloria del hombre... ¿Va a pensar libremente el trabajador sobre la propiedad? Entonces, ¿qué sería de nosotros los ricos?... Fuera el pensamiento. ¡Volvamos a los fantasmas de los prejuicios...! Es mejor que los hombres sean estúpidos, amorfos y tiranos, antes que sus pensamientos sean libres... Así arguyen los enemigos del pensamiento... Y así actúan en sus iglesias, escuelas y universidades» (RUSSELL: 1972, 19-20).

La declaración solemne de esta imparcialidad y de la purificación mental de cuanto preconcebido pueda mancillarla es la que hace LANGEVELD con estas palabras:

«Nosotros... no tomamos como punto de partida un concepto general o un axioma, sino el fenómeno mismo, en tanto que lo descubrimos por la experiencia, en la que podemos tomar parte. Estamos preparados y somos capaces de hacer valer esta experiencia y de no anticipar puntos de vista disponibles» (LANGEVELD: 1973).

Segunda Fase: *La descripción*. Es la fase troncal del método fenomenológico en Pedagogía Social, pues sólo así podemos calificar de *Pedagogía Social Fenomenológica Descriptiva* a la ciencia resultante sobre la educación social. La descripción fenomenológica es, ante todo, *acumulación (Sammeln)* de cuanto se ha recogido, si se diera el caso, incluso empíricamente, pues lo empírico forma también parte del mundo vital. A. Diemer exige que la descripción fenomenológica reúna estas condiciones: a) Visión simple y es-

cueta; b) visión del fenómeno; c) visión tan imparcial como sea posible; d) visión lo más exacta y precisa; e) visión sin complicaciones, sencilla; f) visión completa, en todas sus facetas; g) visión que no exceda los límites de lo fenomenológico (DIEMER; 1971, 13). A pesar de la escrupulosidad y de la objetividad, la descripción resulta siempre imperfecta e incompleta, porque los puntos de vista del objeto a observar son indefinidos. En lo referente a la socialización escolar, por ejemplo, jamás podrán agotarse todas las posibilidades desde lo empírico.

Dado el objeto de la Pedagogía Social, el método fenomenológico ha de describir todos los aspectos y puntos de vista humanos intervinientes en el proceso de socialización, en su alteración y en su corrección, contemplando pedagógicamente, ya que lo no pedagógico —lo biológico, lo sociológico, lo ético, etc.— interesa si y en cuanto influye en el fenómeno educativo social. El sociopedagogo puede prestar oídos a los cantos de sirena, provenientes de la Psicología y de la Sociología, traicionando su función profesional-científica. Puede enredarse en descripciones profusas de indole sociológica, que son premisas apreciables, pero que por sí mismas no son ciencia pedagógica.

Dentro del mundo vital, la Fenomenología atiende a los *componentes corporales y espaciotemporales* de la socialización, como objetivo del proceso educativo. Un exponente genuino del interés fenomenológico por los elementos corporales y espaciotemporales ha sido el francés MERLEAU-PONTY (1945), para quien el cuerpo nos comunica con el mundo. No puede reducirse la vivencia corporal a la percepción del esquema corporal, sino a cuanto entraña la palabra *corporeidad*. Piénsese, por un instante, en la intoxicación biológica en todas las toxicomanías; en el «mono» del drogadicto; en la «resaca» del alcohólico, etc. La vivencia normal y/o patológica del propio cuerpo es fundamental en la descripción de no pocas disocializaciones y resocializaciones.

El fenomenólogo, que ha de describir también el *Umwelt* puede servirse de las estrategias de la sociología interaccionista simbólica. En el contexto concreto en el que se produce la socialización es en el que puede comprenderse perfectamente el *fenómeno educativo*. La Pedagogía Social sacará provecho de la descripción detallada de la edad, lugar, comunidad, momento, grupo, circunstancias y modos de conseguir los objetivos propuestos. El método fenomenológico no dictaminará si algunos de estos elementos son factores de los fenómenos investigados; lo harán otros paradigmas heurísticos.

Tercera Fase: *La comprensión de la esencia (Wesenserfassung)*. El lógico final de toda descripción fenomenológica será la «comprensión de las esencias», porque sólo así se opera la «vuelta a las cosas mismas». Por analogía con la reducción eidética, a ella conducente, la Pedagogía Social ha de encontrar las invariantes y lo más general del proceso socioeducativo. Si el mé-

todo fenomenológico, desvinculado de otras estrategias heurísticas, reconoce sus limitaciones, esto mismo le incita a completarse con la hermenéutica, que en esta tercera fase haría «comprender» mejor el fenómeno.

La descripción no ha de reducirse a una foto, por precisa y minuciosa que sea, sino que ha de «hallar los rasgos esenciales, perfectos y ordenados, de la cosa misma.» Para esto sirve la descripción pedagógica (FISCHER: 1914, 92).

La influencia beneficiosa de la filosofía, psicología y sociología del lenguaje ha inducido a considerar a algunos fenomenólogos la vía abierta hacia la mejor comprensión de las cosas mismas a través de la expresión simbólica lingüística. Por otra parte, el lenguaje forma parte del contexto cultural en el que se produce la educación social, que es pre-interpretación del mundo y distorsionador ladino, al introducir la lengua materna hablada y escrita prejuicios inevitables en toda descripción sociopedagógica. Existe un curioso estudio científico del lenguaje en la Pedagogía, escogiendo como ejemplo el vocablo alemán *Pflege* (cuidado/atención).

Una forma evolucionada del lenguaje es el *diálogo*, porque la contraposición de los dialogantes ayuda a la mejor comprensión de la realidad pedagógica, bien sea entre iguales, bien en el binomio educador-educando. La mayoría de las técnicas de intervención sociopedagógica son lingüísticas; a la Pedagogía Social corresponde analizar la riqueza vertida en las palabras y la verbalización usada en cada caso (LICHTENSTEIN: 1961).

### 3. APLICACIÓN DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO A LA INVESTIGACIÓN DE LUDOPATÍAS

Un tema de investigación fenomenológica puede ser la ludopatía de los adictos al juego de las máquinas tragaperras, para detectar en qué ha fallado el proceso educacional de quien padece esta anomalía, y qué habrá que reforzar para prevenir, auxiliar, o curar con técnicas individuales, grupales o comunitarias.

Habrá que partir del *mundo vivencial* de los ludópatas con máquinas tragaperras, porque es el mejor modo de descubrir contenidos de conciencia.

Primera Fase: *Liberación de prejuicios*. Haremos reducción de las posibles teorías sobre esta ludopatía, tal y como pudieran ser la interpretación psicoanalítica, la del aprendizaje social, la motivacional de MASLOW, la interaccionista simbólica, la cognitiva o la genetista. No podremos calificarles de viciosos, porque supondría códigos éticos o confesionalidades religiosas, pues culturas ha habido y hay en las que estas conductas no han sido tenidas por desviaciones o disocializaciones, porque no estaban tan sensibilizadas como la actual por el fenómeno de la adicción. Tampoco podremos decir

que son «mecanismos de defensa» ante frustraciones psicológicas, pues sería hacerlo desde una perspectiva psicoanalítica; ni que son consecuencia de una carencia de «identidad» adquirible en la adolescencia, porque sería dar la razón a E. ERIKSON; ni que traslucen niveles de aspiraciones insatisfechas, una vez que se han cubierto las necesidades básicas, pues supondría aceptar la teoría de MASLOW; ni que son compensaciones para la clase trabajadora, cansada y fatigada por la labor cotidiana, que se refugia en los bares en persecución de una desalienación, aunque se equivoque al elegir el modo que le esclaviza aún más, porque se habría recurrido al esquema marxista.

Segunda Fase: *Descripción de la ludopatía*. Describiendo podemos llegar a configurar el «síndrome de la ludopatía con máquinas tragaperras». La descripción ha de ser una reseña minuciosa: de los lugares donde acuden los ludópatas adictos a las máquinas referenciadas; de la situación espacial de estos artefactos; de la ambientación luminosa del local; del tiempo dedicado, las horas de más afluencia, época del año con mayor participación, promedio temporal de cada partida y cómo se suceden los «envites»; de la abstinencia o alimentación/bebida que la acompañan; de la situación laboral, cultural y sexo de los adictos; de su procedencia geográfica y de su sexo; de la postura corporal y de su expresión; de las relaciones con la familia y con los amigos; de la soledad o dinámica del grupo jugador; del *Umwelt* espaciotemporal y social más frecuente; del estado emocional antes del juego, en el juego y después del juego...

Tercera Fase: *Comprensión de los rasgos esenciales de esta ludopatía*. Habrá que conocer los rasgos distintivos esenciales del ludópata con máquinas tragaperras, en cuanto es una disocialización, a la que ha podido conducir un defectuoso desarrollo del jugador. Esta fase es la del recuento de las variantes, tanto en la ludopatía, como en su reinserción social.

Si el lenguaje es vehículo de comunicación, habrá que traducir, interpretar y comprender el ritual de esta adicción y su simbolismo, expresado mediante gestos y palabras, que pueden ser jerga. La Sociolingüística, la Semántica y la Semiótica contribuirán a la comprensión de la esencia de esta ludopatía.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANGUERA M.<sup>o</sup> T.: «Posibilidades de la metodología cualitativa», *Revista de Investigación Educativa*, 6 (1985), 127-144.
- BOLLNOW, O.F.: *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, Neue Deutsche Verlagsgesellschaft, Essen. 1965.
- BREZINKA, W.: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, Reinehart, München. 1974.
- CARR, W.: «Can educational Research be scientific?», *Journal of Philosophy of Education*, 17 (1983), n.º. 1, 35-43.
- COOK, T.D.-REICHARDT, CH., S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid, 1986.
- CURTIS, B.-MAYS, W.: *Phenomenology and Education: self consciousness and its development*, Methuen, London. Traduc. Cast. «Fenomenología y Educación», F.C.E. México, 1984.
- DANNER, H.: *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*, Reinherdt, München, 1979.
- DERBOLAV, J.: «Grundlagenprobleme der Erziehungstheorie. Beitrag zu einer Phänomenologie der erzieherischen Grundhaltung», *Bildung und Erziehung*. 1951.
- FERMOSO, P.: «Naturaleza y justificación epistemológica de las proposiciones normativas pedagógicas», *Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, Madrid, Vol. I, 1990, pp. 37-56.
- «Nota históricobibliográfica sobre la Antropología pedagógica de Norteamérica y Alemania», *Anthropos* (en prensa).
- FINK, E.: «Die phänomenologische Philosophie Husserls in der gegenwärtigen Kritik», *Kant-Studien*, 38 (1938), 333-342.
- FISCHER, A.: «Deskriptive Pädagogik», *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik*. 1914.
- GIROUX, H.A.: «Critical theory and rationality in citizenship education», *Curriculum Inquiry*, 4 (1980), 329-366.
- HENNINGSEN, I.: *Teorías y métodos en la ciencia de la educación*. Herder. Barcelona, 1984.
- HUSSERL, E.: *Ideas relativas a una Fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. F.C.E. México, 1949.
- «Prolegómenos a la Lógica pura», en *Investigaciones Lógicas*. Madrid, 1967.
- JANSSEN, P.: *Edmund Husserl*, Freiburg/München. 1976.
- LANGEVELD, M.J.: «Das Erziehungsverhältnis der Eltern zum Kinde», *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1955.
- *Einführung in die theoretische Pädagogik*, Stuttgart, 1973.

- LICHTENSTEIN, E.: «Bemerkungen zur Phänomenologie der Erziehungswissenschaft», Brezinka, W. (Ed.): *Weltweite Erziehung*, Freiburg. 1961.
- LOCH, W.: «Zur Konstitution der Erziehung im Horizont der genetischen Phänomenologie E. Husserl», *Bildung und Erziehung*, 34 (1981), n° 4, 408-419.
- MEC.: *Investigación cualitativa*. Servicio de Publicaciones. Madrid, 1987.
- MERLEAU-PONTY, M.: *Phénoménologie de la perception*. Paris, 1945.
- MILES, M.B.-HUBERMAN, A.M.: *Qualitative data analysis*. Sage Publications. London, 1984.
- RICOEUR, P.: «Phénologie et Hérmeneutique», Rambach H. y otros (Eds.): *Phénoménologie heute*, München, 1957.
- RÖHRS, H.: *Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart, 1971.
- ROTH, H.: *Pädagogische Anthropologie*. Schroedel Verlag. Hannover, 1966.
- RUBIO, J.: *Positivismo, Hermenéutica y Teoría Crítica*. Nau Llibres. Valencia, 1982.
- RUSSELL, B.: *Antología de B. Russell*. S. XXI. Madrid, 1972.
- SÁEZ, J.: «La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión», *Revista de Pedagogía Social*, 1 (1986), 7-19.
- «La investigación crítica como metodología de la Pedagogía Social», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*. 1987.
- «La relación teoría-praxis en el contexto de las Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social», *Revista de Pedagogía Social*, n° 3 (1988), 5-48.
- «Cambio de marcha en Ciencias de la Educación: entre la tecnología y su interpretación», en Sáez, J.-Pérez, C. (Eds.): *Aspectos Sociales de la Educación*. Editorial Cossio. Murcia, 13-62. 1988b.
- SCHUERL, H.: *Antropología Pedagógica*. Herder. Barcelona, 1985.
- SEFFERT, H.: *Introducción a la teoría de la ciencia*. Herder. Barcelona, 1977.
- STRASSER, S.: *Phänomenologie und Erziehungswissenschaftstheorie*. Berlin. 1964.
- *Erziehungswissenschaft-Erziehungsweisheit*. München. 1965.
- URDANOZ, T.: *Historia de la Filosofía*. BAC. Madrid, Vol. VI. 1978.
- VAN MAANEN, J.V.: *Qualitative Methodology*. Sage Publications. Beverly Hills, 1983.
- VASCO, E.: «Límites de la crítica al cientificismo en educación», *Revista Colombiana de Educación*, n° 16 (1985), 95-114.