

La humanización como horizonte de formación docente

–Debate sobre “modelos” de subjetividad–

Teresa Arbeláez Cardonal

(...) en una corporación, (...) en una comunidad rural, vive más conciencia del mundo que la que estaba viva en el imperio de César Augusto, que siempre fue un todo conjuntado clausurado, un mundo pacificado y satisfecho consigo mismo, que no experimentaba el impulso de llevar su paz más allá de sus fronteras. Lo que había fuera, fuera se quedaba. Con la más tranquila de las conciencias, aquel imperio se identificaba a sí mismo con el mundo: Ecumene.

Franz Rosenzweig (1997, p. 97).

Resumen. El interés en este artículo, radica en sentar las bases para un debate, necesario, con miras a la formación docente y la responsabilidad social de la investigación en educación. Para ello –como continuación del citado *Homenaje al profesor*– me limitaré a presentar el planteamiento de G. Hoyos en uno de sus más recientes escritos sobre *educación*; concluiré tomando partido más que a modo de *tesis*, con unas cuantas preguntas que permitan continuar el análisis.

1 Magístra en Educación. Profesora asociada. Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. tarbelaez@usbbog.edu.co

Palabras clave. Comunicación, lenguaje, formación, cooperación, competencia.

Abstract. In this article, the interest takes root in laying the foundations for a debate, necessary, with a view to the educational formation and the social responsibility of the investigation in education. For it - as continuation of the mentioned Honoring to the teacher - I will limit myself to presenting the exposition of G. Hoyos in one of his more recent writings about education; I will end up by taking sides more than like thesis, with a few questions that allow continuing the analysis.

Key words. Communication, language, formation, cooperation, competence.

Introducción

En 2007 Guillermo Hoyos Vásquez publicó *Comunicación, educación y ciudadanía* (Hoyos, 2007). Pone allí énfasis en la posibilidad y en la necesidad de un desplazamiento de las *competencias* hacia la *cooperación*. Se orienta a señalar cómo superar el *paradigma de la conciencia*, llevado a su máxima expresión por la fenomenología de Edmund Husserl, mediante una *destrascendentalización de la razón* a través del *giro lingüístico* que funda la *teoría de la acción comunicativa* y las *ciencias de la discusión*.

En 2008 se publicó el volumen colectivo: *La responsabilidad del pensar. Homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez* (2008). ¿Por qué hacer referencia a este último volumen? Su título, en nuestro entender, lo indica todo: el sentido de la investigación es, en sí y por sí, *responsabilidad del pensar*. Que se reconozca en este autor que tal *traza* es la peculiaridad que enlaza sus distintos escritos, períodos de investigación, temas de trabajo y formas de intervención pública: es algo que se debe tomar en serio.

Mi interés radica en sentar las bases para un debate, necesario, con vistas a la formación docente y la responsabilidad social de la investigación en educación. Para ello –como continuación del citado *Homenaje*– me limitaré a presentar el planteamiento de G. Hoyos en uno de sus más recientes escritos sobre *educación*; concluiré tomando partido más que a modo de *tesis*, con unas cuantas preguntas que permitan continuar el análisis.

I. Comunicación, educación y ciudadanía

Hoyos asume la tesis de que “la educación es comunicación y la comunicación constituye ciudadanía” (Hoyos, 2008, p. 14) y que es preciso desarrollar “nuevas formas de humanismo” que nos pongan frente a la “cooperación antes que [a] la competitividad” (Hoyos, 2008, p. 15); por eso advierte, siguiendo a Dewey, que “Hacer filosofía de la educación es ‘introducir un nuevo orden de concepciones que lleve a nuevos modos de acción’, [basado en] ‘la experiencia vital real de algún individuo’” (Hoyos, 2008, p. 16). Para Hoyos, este concepto de Dewey coincide con el de E. Husserl, pues tal es el “sentido de experiencia en el mundo de la vida, punto de partida de cualquier proceso educativo” (Hoyos, 2008, p. 17); y es “en el mundo de la vida y en la sociedad civil (...) donde se me da todo objeto, toda situación humana” (Hoyos, 2008, p. 18). Así, pues, gracias a “la experiencia (...) puedo ir avanzando en mi conocimiento del mundo; (...) [en ella] debemos fijar el sentido mismo de lo humano” (Hoyos, 2008, p. 19).

Ahora bien, según Hoyos, aunque “la fenomenología (...) tiene en cuenta la intersubjetividad (...) no alcanza a presentar en toda su riqueza la condición humana en el mundo y en la historia” (pp. 20, 21), “la fenomenología husserlian[a] no [puede] solucionar de forma satisfactoria el (...) ‘enigma’ de la intersubjetividad” (Hoyos, 2008, p. 21).

Hoyos¹ prefiere asumir la perspectiva heideggeriana de la *Carta sobre el humanismo*. Según ésta “la ‘filosofía’ se encuentra en la permanente necesidad de justificar su existencia frente a las ‘ciencias’. Y cree que la mejor manera de lograrlo es elevarse a sí misma al rango de ciencia” y en esto es como si se juzgara “la esencia y virtud del pez en vista del tiempo y modo en que es capaz de vivir en lo seco” (Hoyos p. 23). Hoyos prosigue mostrando que “Si el pensar está en lo seco, también la educación, en cuanto proceso de formación en el pensar, está en lo seco” (*Íd.*), su “virtualidad” se mide en términos de “competencia”, “enseñabilidad”, que se administra a través de “créditos, notas, exámenes, *currícula*, estándares, indicadores” de la “cienciometría y (...) evaluación (...) presentados en estadísticas, encuestas y sondeos de opinión” (*Íd.*) que “se enmarca y fomenta con políticas de represión y coacción” en donde lo que cuenta es un resultado, a saber, “ganar o perder” (*Íd.*); dentro de una mentalidad en la que prima la “modernización”, el “progresismo” dentro de una “cultura racional, calculadora, utilitaria” en todo momento “obsesionada por el control y la rendición de cuentas” (Hoyos, 2008, p. 24), que entiende la “performatividad” (*Íd.*) tan sólo “en términos económicos, empresariales e industriales” (Hoyos, 2008, p. 25) que entiende la “búsqueda de la perfección” sólo desde estos parámetros.

Así, entonces, la tarea consiste en “volver la educación a su elemento, el pensar, la cultura, la formación ciudadana, el *ethos* ciudadano” aunque esto “sea considerado irresponsable, irracional, subversivo” (Hoyos, 2008, p. 24). Y esto sólo parece lograrse desde

1 Decídase lo que se quiera, en una cosa es imperativo coincidir con Hoyos: la fenomenología –de comienzo a fin– se considera a sí misma como un “racionalismo”; y, en todos y cada uno de sus exigencias, pasos y conclusiones: exige la *estrictéz* propia de la *ciencia*. Que tal ciencia *no* tiene *nada* que ver con el positivismo, es un hecho; pero que ella *suspende*, puede decirse, toda conclusión *a-metódica*, puede incluso decirse: meramente “poética” o “iluminada”, es cierto. Ahora bien, de ello no se desprende que no se pueda *fenomenologizar*: la experiencia poética o la experiencia mística, etc.

la recuperación de “la noción de contingencia y de la conciencia de la finitud humana” (Hoyos, 2008, p. 25); se trata de “volver a una concepción menos racionalista y más humanista de la educación” que en fin de cuentas “nos haga reflexionar acerca del peligro de [la] arrogancia [individual o subjetiva] respecto al destino” (*Íd.*). Así, pues, “evitar (...) tragedias (...) es relativizar [una] educación exclusivamente racionalista y cientificista (...) a partir de la comprensión fenomenológica de la experiencia, (...) reconstruir el mundo de la vida con base en (...) el mito (...), desde la educación estética, (...) insistiendo en una educación en valores” en procura de “reencantar la naturaleza” (Hoyos, 2008, p. 26).

Habida cuenta de que Hoyos piensa que “la fenomenología de Husserl (...) se queda en el callejón sin salida del solipsismo” (Hoyos, 2008, p. 30), cree que es preciso auscultar “otros desarrollos de la fenomenología, más fieles todavía con la experiencia del mundo de la vida” (*Íd.*) como el de Levinas, según el cual “me topo directamente con el rostro del otro o de la otra” (*Íd.*).

Hoyos muestra cómo Sloterdijk evalúa el proyecto heideggeriano como “anacrónico[s] juegos pastoriles” (Hoyos, 2008, p. 31) y todo ello puede solventarse “en clave de crianza y selección”, esto es, “con la maravilla de la tecnología genética”, se trata de “reemplazar la literatura por la tecnología. Sustituir la ética por la genética” (Hoyos, 2008, p.32); son las pretensiones de “determinismo, ingeniería genética y neurociencia” (*Íd.*). No obstante, cabe preguntar si no se acepta, de este modo, “un progresismo modernizador en el que (...) desaparece la ‘cosa misma’ (...) de la educación del ser humano” (*Íd.*).

Hoyos relata cómo Grassi, conspicuo discípulo y crítico de Heidegger, reivindica la retórica como “casa del lenguaje” (Hoyos, 2008, p. 33), la “experiencia del ‘sentido común’” y la “tradición del humanismo” (*Íd.*) para “direccionar la mirada hacia el humanismo latino (...) que cultiva la literatura, la poesía, la estética,

el lenguaje, la metáfora y la teología como metáfora" (*Íd.*). La fenomenología de Grassi se enfoca a "una formación humanista [cercana] del sentido común y de la filosofía popular (Cfr., p. 34).

Es claro que Husserl –en *Renovación hombre y la cultura*; obra para la cual Hoyos hizo la "Introducción" en español– se apunta a un "proyecto de conversión ética y de configuración de una cultura ética universal de la humanidad de la mano de la fenomenología" (Hoyos, 2008, p. 35). Según Hoyos, Husserl desde entonces (1923-1924) percibe "el entusiasmo de los jóvenes por la educación, quienes al regresar de la guerra llenan las clases de filosofía, profundamente desconfiados de la 'retórica bélica' y de la manipulación propagandística de los 'ideales filosóficos, religiosos y nacionales', ahora en búsqueda de un trabajo académico autónomo, inspirado por ideales fuertemente fundamentados en un saber auténtico" (Hoyos, 2008, p. 36); a partir de una "confianza, la esperanza normativa" que permita "captar [en] las fuentes de la experiencia filosófica la capacidad de toma de conciencia, de crítica y de responsabilidad de un sujeto que se abre a la intencionalidad" (*Íd.*) que "es a la vez responsabilidad" (*Íd.*), "con base en las opiniones de la vida cotidiana y [en] los 'mejores argumentos' en los procesos cognitivos" (*Íd.*).

Así, pues, "la crisis (...) de la cultura (...) está provocada en últimas (...) por un olvido de la persona, (...) por la negación de lo humano en ella, es necesario cambiar (...) por (...) una formación de la persona en marcos culturales humanistas, desde los cuales se [pueda] integrar la ciencia y la tecnología (...) [que no] inmoles (...) lo dudoso, lo confuso, lo numinoso (...) [con] la riqueza de la tradición del humanismo latino (...) [sin censurar] los conceptos tradicionales de la metafísica y las imágenes poéticas de lo mítico" (Hoyos, 2008, p. 38), que desplieguen "las dimensiones de lo simbólico"; "proteger y cultivar el mundo de la vida" en cuanto "*pre-acultio*" (Hoyos, 2008, p. 39) o cultivo y veneración que preserve el mundo y lo conserve "para lo advenidero (Hoyos, 2008, p. 40).

Desde estos presupuestos, Hoyos reconstruye la propuesta de Martha Nussbaum, que articula cuatro características de la educación: la actitud de reflexión socrática, “la capacidad de verse (...) como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación (Nussbaum, 2005, p. 29)”, la “imaginación narrativa (Nussbaum, 2005, 30)”, y “Un humanismo basado en la sensibilidad moral del ‘sentir’” (Hoyos, 2008, p. 41); y la pone en relación con la teoría kantiana de la autonomía, entendida como “la competencia de cada quien de comportarse de acuerdo con su concepción de la vida” con “la posibilidad de deliberar” y “manifestar[la] públicamente” dando a conocer “razones y motivos”, haciéndonos “conscientes de nuestras propias competencias” (Hoyos, 2008, p. 44); y, claro, esto implica superar nuestra propia “cobardía (...). Este temor a pensar por sí mismo” (*Íd.*). En este camino hacia la autonomía, que emancipa, haya sus principales obstáculos en “el reglamentarismo, el autoritarismo (...) que perpetúa la minoría de edad y acostumbra a las personas a la heteronomía” (Hoyos, 2008, p. 46). Así, pues, sólo “la auténtica ilustración conduce a la emancipación y de las personas” (Hoyos, 2008, p. 48) mediante el “uso de la competencia comunicativa” (Hoyos, 2008, p. 49); a sabiendas de que “toda crítica provoca incertidumbre, crea incertidumbre, temor, incomodidad” (*Íd.*).

En ese contexto, “el verdadero educador es el que sabe acompañar al alumno en este proceso de maduración para la ciudadanía y sabe que sólo se culmina en el momento en que ya no es maestro de su discípulo, sino conciudadano de alguien con quien él tuvo una enriquecedora experiencia de emancipación” (Hoyos, 2008, p. 50) y “esto requiere (...) acompañamiento, (...) guía, (...) ejemplo, (...) experiencia de quien ha recorrido el mismo camino”; este es el “sentido de una educación para la autonomía” (*Íd.*).

Así, entonces, “la universidad debe dedicarse al pensamiento (...) que supera el conocimiento científico” a partir del “reconocimiento

radical de lo humano y de la finitud lo humano abierto por las nuevas Humanidades" (Hoyos, 2008, p. 52). Siguiendo, de este modo, a Derrida, Hoyos observa cómo el profesor tiene que hacerse "el 'profeso' que hace 'profesión de fe' (...) comprometido (...) con los fundamentos y (...) lo incondicionado de lo condicionado", a saber, con "lo divino: el perdón de lo imperdonable" (*Íd.*).

Vayamos, ahora sí, al tema central de la tesis de Hoyos² –en diálogo tanto con Félix Duque como Ernst Tugendhat: Si "profundizamos y ampliamos la concepción del humanismo de la tradición fenomenológica hasta llegar a sus orígenes [se] encuentra respuesta en una renovada antropología" (Hoyos, 2008, p. 55) autorreferencial "en términos de una antropología filosófica" (*Íd.*). Aquí es necesaria "una antropología como filosofía primera", pues, "la filosofía (...) es proyecto de vida partir de la actitud de la sabiduría (...) una forma de vida honesta (...) en el sentido de Husserl como autorresponsabilidad" (Hoyos, 2008, p. 56).

Esta antropología es "autoexamen", pues, de acuerdo con Sócrates, "(...) estamos tratando (...) un problema [a saber,] de qué forma vivir" concretamente "la vida buena" (Hoyos, 2008, p. 57), en "el horizonte de la intersubjetividad en íntima relación con el bien"; aclarándolo "con base en un análisis del lenguaje humano, de sus posibilidades de comprensión del mundo de la vida y de la sociedad civil y de su competencia comunicacional (...) [que] nos permite a los humanos deliberar acerca de nuestras acciones, analizar los sentimientos que las provocan, comprender los contextos en que se realizan, captar los motivos que nos mueven en una u otra dirección y decidir en situaciones determinadas" (Hoyos, 2008, p. 57-58).

2 Tesis que proviene de la disertación de doctorado de Hoyos (1976) sobre *La intencionalidad como responsabilidad*; y que se amplía en una dirección cada vez más radical como *antropología –filosófica y pedagógica–* que es el este escrito que se viene presentando.

Para Hoyos –acaso como manera de marcar una diferencia o quizá para reconocer un horizonte– Tugendhat concibe que “la antropología como filosofía primera puede conducirnos a la mística [como un] ‘recogerse en sí mismo, en que uno al mismo tiempo se hace consciente de la totalidad del mundo, y así gana conciencia de su propia insignificancia’ (Tugendhat, 2006, pp. 155-186)” (Hoyos, 2008, p. 58); es decir, la honestidad intelectual invocada muestra “la experiencia mística (...) de la antropología filosófica como conciencia de sí mismo” (Hoyos, 2008, p. 59), como “compasión [en tanto un] ‘sentir con’” (Hoyos, 2008, p. 60) que nos obliga “a volver a la fenomenología husserliana” en la idea de la “psicología como el campo de las decisiones” (Hoyos, 2008, p. 61). Así, pues, “el camino de la psicología” fenomenológica, en el horizonte de una “educación humanística” muestra cómo “la psicología es el principio puente en la fenomenología (...) que nos permite mediante la intuición valorativa generalizar el sentido de lo humano presente en la sensibilidad, y el que permite comprender el principio de responsabilidad a partir de un sujeto motivado en el mundo de la vida” (Hoyos, 2008, p. 62), “mostrando cómo se constituye en la experiencia humana (antropológica) [el] sentido, (...) su significado, (...) sus pretensiones de validez” (Hoyos, 2008, p. 63).

Hoyos muestra cómo para Husserl “la comunidad de voluntades” –que se deriva de cada quien haciéndose responsable del mundo de la vida en tanto sociedad civil– se revela como “poder en el Estado instaurado en la modernidad”, pero “no puede, dadas sus limitaciones en la comprensión (...) de la intersubjetividad, (...) mostrar la manera como se legitima ética y políticamente dicho poder” (Hoyos, 2008, p. 68). Por ello, “repensar la educación desde el humanismo en perspectiva fenomenológica y antropológica nos lleva a analizar (...) las estructuras comunicacionales del mundo de la vida” (*Íd.*); para “desarrollar de forma (...) didáctica [el] sentido comunicativo (...) en los procesos educativos” (Hoyos, 2008, p. 69); asumiendo que “la comprensión del fenómeno social requiere la participación virtual valorativa del investigador” (*Íd.*).

De de ese modo, "el término 'ciencias de la discusión' ayuda a acentuar el sentido de 'criticabilidad' en (...) [el cual radica] la búsqueda de la objetividad" (Hoyos, 2008, p. 70), mediante: "*el cambio de paradigma: de la filosofía de la reflexión (...) a la teoría de la acción comunicativa*" tomando como eje "*el mundo de la vida (...) en el que se encuentran las personas 'como vecinos'[,] (...) 'participamos' (...). Entonces la intersubjetividad se va construyendo en actuar comunicativo*" (Íd.); "*los procesos originarios comunicacionales de los cuales proceden 'comunicados'* [que revelan en su génesis el] uso comunicativo del lenguaje" (Hoyos, 2008, p. 71); "cuestionar las posibilidades para desarrollar el conocimiento" (Íd.); "acuerdos de las personas (...) desde diferentes perspectivas acerca de algo en el mundo" (Hoyos, 2008, p. 72); "*destranscendentalización de la razón* [que es la] actividad mediante la cual comprendemos la condición humana y conocemos el mundo en el cual se encuentran objetos con los que tenemos que vivir" (Íd.); "pluralizar la razón (...) en su triple actividad, como comprensión, como argumentación y como aplicación (...) comunicativa, discursiva y [pragmática]" (Íd.).

Para Hoyos "*El momento de la comprensión*" comporta "comunicación cotidiana, (...) clarificación y explicación de los significados" (Hoyos, 2008, p. 73) en un "nivel *hermenéutico*" en el que "el mundo de la vida es horizonte universal de significaciones"; pero "comprender a otro o a otra cultura no nos obliga a *estar de acuerdo*" (Íd.). Este momento es "*apertura*", esto es, "se interesa por las diferencias, por lo nuevo, por lo otro"; implica "*reconocimiento del otro como diferente, es decir, como interlocutor válido*. (...) Este es el punto de partida de toda *ética*", que abre el "*pluralismo*" entendido como "*multiculturalismo*" (Hoyos, 2008, p. 73) en el que al cabo "el mundo de la vida en cuanto horizonte de los horizontes (...) se manifiesta [como] perspectiva de las perspectivas de los diversos participantes en la comunicación" (Hoyos, 2008, p. 74) tanto "mediante los *consensos*" como con "la posibilidad del *disenso*" (Hoyos, 2008, p. 75).

El autor observa cómo "*La hermenéutica filosófica* (...) busca la comprensión (...) profundizando los contextos" (Íd.) retornando al investigador "una *actitud participante* como 'simples ciudadanos' en los procesos sociales" (Hoyos, 2008, p. 76); participante que "*descontextualiza* su propio mundo de la vida, para *recontextualizar* el mundo de la vida en el que pretende participar comunicativamente (...) *participante virtual* (...) que va tejiendo significativamente mediante la comunicación" una "diferenciación de 'regiones del mundo' [con] discursos especializados en diversas regiones del saber" (Íd.).

Con respecto al *momento de la argumentación* Hoyos, siguiendo a Habermas, insiste en que "los participantes en los procesos de comunicación no sólo buscan que sus expresiones sean comprendidas, sino que ellas enuncian tres tipos de pretensiones de validez (Habermas, 1987, 144)" (Hoyos, 2008, p. 77): "pretenden que las proposiciones con las que se expresan sean verdaderas", "pretenden que la acción indicada mediante las expresiones es correcta con relación a un contexto normativo, o (...) legítimo y puede ser justificado mediante razones y motivos (...) y se refiere al mundo social" (Hoyos, 2008, p. 77), "pretenden finalmente que la intención manifiesta en el lenguaje es tal como se expresa. Esta es una pretensión de credibilidad, de veracidad y autenticidad, y se refiere al mundo subjetivo" (Hoyos, 2008, p. 78).

Por ello, la "competencia comunicativa (...) se apoya en la competencia argumentativa" (Íd.); y, "en actitud participativa", concretamente, el "investigador-educador" busca establecer "por qué los actores asumen determinadas actitudes", busca "ir entendiendo (...) lo que ellos hacen o dicen hacer" (Íd.), busca las "razones y motivos que pudieran ser válidos en otras culturas y en otras circunstancias" (Hoyos, 2008, p. 79), para "de nuevo analizar el 'valor' (...) de razones y motivos en un contexto determinado (...), en el propio o en otros de los que él tenga conocimiento" (Íd.), compara "formas de vida determinadas, de diversas culturas y

épocas históricas, con otras explicaciones de la tradición científica" (Íd.), en fin, establece la "responsabilidad de reconstruir su propia interpretación teórica" (Íd.).

Hoyos concluye observando que "educación es comunicación" y que "la comunicación se constituye en clave para la formación humanista de ciudadanos y ciudadanas" (Hoyos, 2008, p. 80). Así, pues, "la educación como comunicación, forma para la democracia, por lo que la comunicación es la competencia ciudadana por excelencia" (Íd.). No obstante lo cual "es posible caracterizar un nuevo humanismo en términos de cooperación que de competitividad", esto es, "formación para la cooperación y en lo público para la democracia" (Hoyos, 2008, p. 81).

2. Consideraciones para la formación

Cabe preguntarse, a partir de lo expuesto, ¿qué alcances tiene el título *competencia*? Al menos en la presentación de Hoyos tiene tanto un aspecto positivo –cuando se refiere a la comunicación, cabe decir, a la argumentación, ciudadanía, la democracia–, mientras comporta una carga negativa cuando se refiere a los estándares, las evaluaciones, las clasificaciones, en suma, a los procesos de emulación. Acaso sobre este tópico se requiera todavía una clarificación.

También es ostensible cómo el autor, de un lado, quiere apartarse de la *fenomenología* –la cual, según él, mantiene a la conciencia y a la subjetividad: en el presidio del solipsismo–, para dar un giro a la *teoría de la acción comunicativa* –que no tiene que imaginarse lo que piensa el otro, sino que lo interpela por él y se deja interpelar de él: en cuanto ciudadano, en cuanto vecino, etc. –. No obstante, se evidencia cómo la fundamentación tanto de la *ética* y de la *antropología* que sirve a la formación: *la basa en la fenomenología*. De este modo, cabe preguntar: ¿no es, o no puede ser, el módulo de la comunicación parte integrante de la fenome-

nología, esto es, de la manera como los sujetos, unos a otros, se interpelan, aunque jamás se pueda llegar a renunciar al sujeto como “punto arquimédico” de la comprensión de mundo, de los compromisos éticos, de la praxis ciudadana, etc., que se vive y se realiza en *primera persona*?

Como se ha visto, el autor no sólo busca superar el concepto “positivista” de ciencia, sino que propugna por una formación humana que sea, simultáneamente, ética y estética. En aras de esa posibilidad, se puede decir, acusa la fenomenología de Husserl como una modalidad de cientificismo y toma partido a favor de Heidegger, en su defensa del pensar que *desmolda* la razón calculadora. No obstante, desde el punto de vista de la formación: ¿no es preciso diferenciar entre *rigor* y *cientificismo*? De hecho, ¿no se requiere *rigor* en materias éticas, estéticas y argumentativas? Si se quiere, se puede suplantar la categoría “ciencia”, pero no se desprende de allí que se pueda prescindir de una *mathesis* o *disciplina* que permite no sólo tener un régimen de trabajo, una higiene en la conducta, una asepsia en las interacciones con el entorno y con los demás. No se trata de pensar que el autor impulsa a una suerte de *anarquismo*, sino de advertir que su crítica del rigor –concepto *eje* de la noción husserliana de ciencia– no sea equiparado con logicismo, o, como lo indica Hoyos citando a Heidegger, *estar en lo seco*.

Ahora bien, parece que la “cosa misma” de la *fenomenología* es, precisamente, la de potenciar una subjetividad que se hace responsable del sentido de sí y del sentido mundo. Así, pues, en esta dirección, de lo que se trata es de *personalizar* la *persona*. De este modo, entonces, la pedagogía es *formación* y educar es inducir la emergencia de la *personalidad*. Que ésta sólo es y sólo puede ser *en y como relación* implica que la *responsabilidad* no sólo sea una divisa, sino una condición de posibilidad del ser de las interacciones: en la familia, en el barrio, en la escuela, en el aula, en la sociedad, en el Estado. Pero ese *ser persona* implica que, en todos los casos, aparezca un sujeto que pueda ser instado

a dar cuenta de sus actos, que se responsabilice, que se tome por sí mismo la función crítica. ¿Qué noción de subjetividad, al margen de la comprensión fenomenológica, ofrece la teoría de la acción comunicativa? Más explícitamente, un ciudadano es un sujeto de *derechos* y de *deberes*; en último término: una noción debida al derecho positivo. Pero, ¿se equivale *ser ciudadano* con *ser persona*? Al menos se puede poner en cuestión el asunto.

En el campo propiamente educativo: ¿cómo entender la función docente, y, dentro de ella la función social del investigador en educación, según la teoría de la acción comunicativa? Aparentemente, podría decirse, como un *agente participante*, *promotor de la participación*, sujeto –entre pares– de la toma de decisiones. Ahora bien, ¿no puede ser toda “función” relevada por mecanismos institucionales de participación? Queda, pues, la duda: ¿puede el *sujeto de derechos* –ciudadano, vecino– relevar la doctrina y la teoría fuerte de la *persona* en tanto sujeto ético, estético, razonable?

Se puede, con el autor, suscribir la idea de que el educador, el pedagogo, es ante todo un *acompañante*. Pero, ¿no es imperativo que éste también sea *diseñador de ambientes de aprendizaje*? La función de compañía es valiosa, pero deja por fuera la “cosa misma” de la *formación*, a saber, el crear acceso intencional a esferas de experiencia que no están necesariamente en el orden de los intereses y motivaciones de niños y jóvenes.

Pero, además, ¿no parte el modelo ofrecido por el autor de una presunta homogeneidad en las condiciones iniciales de participación? En el fondo, un modelo de acción comunicativa vale en tanto en cuanto –como lo ha expresado el autor en algunas otras de sus contribuciones– se asuma que por su naturaleza *el único poder no activo es el lenguaje*; pero, como lo dice en la contribución en comentario: existe la retórica bélica, y, además de ella, una inequitativa distribución tanto del poder simbólico como de los medios y recursos argumentativos y dialógicos. Nuestra cuestión,

entonces, es la siguiente: ¿no se requiere, literalmente, las condiciones iniciales que obliguen a hacer efectiva la igualación de las oportunidades frente a la tenencia hegemónica de recursos y medios de participación? Esto es, la *personalización* de los *procesos de formación* implica, substantivamente, el *reconocimiento*, como lo indica el autor; no obstante, operacionalmente, cabe recordar cómo las víctimas pierden a tal extremo el léxico que no tienen palabras, sino quejas, lamentos, catilinarias; o cómo los alumnos introyectan el autoritarismo hasta exigirlo en su ausencia por carecer de patrones de conducta autónoma. Entonces, la evaluación y la psicotecnia sí pueden operar como mecanismo de segregación en el punto final de los procesos de formación; pero acaso se requieran como insumos para ofrecer a cada quien según sus peculiaridades –estilo cognitivo, ingesta, talla, tradición, léxico, etc. –, en un proceso sistemático de distribuir equitativamente las oportunidades de participación.

Es, desde luego, válida la visión de los procesos formativos al amparo de cómo debe actuar el educador en cuanto *agente de la participación*; no obstante, una tal visión puede ignorar cómo también el maestro tiene que ganarse un espacio no sólo en la escena del aula, sino en la escena pública, cabe decir, como ciudadano. Si se quiere que el maestro sea un agente en la democratización de los procesos participación: ¿cómo se asegura que él mismo actúe o pueda actuar como un *sujeto de reconocimiento*? Es obvio que debe ser un *agente reconocedor*, pero, ¿cómo desplegar la comprensión del educador –para decirlo con Gramsci– como *intelectual orgánico*? Esto es, acaso las observaciones ofrecidas por el autor ponen un acento especial en la figura del educando, pero tanto sólo mira al educador en cuanto funcionario que actúa para que una tal figura se *materialice*, se *realice*.

Está claro que el autor, con razones fundadas, critica el *currículo*; pero, ¿en qué escenario se realiza o se pone en práctica esta estrategia educativa? Obsérvese que no es lo mismo estar como

maestro de aula en el preescolar, que en la educación básica, que en la educación media, que en la universidad; que hay diferencias de grado entre tener que dar cuenta de diversos saberes en el aula a actuar como especialista en un área del conocimiento. Que, de conjunto, una propuesta como la delineada por el autor: vale de inmediato para la enseñanza y la práctica de las ciencias sociales y las humanidades, pero, ¿cómo se implementa para enseñar la química, la biología, las matemáticas, la física, etc.? O, si se prefiere, ¿cómo se relacionan, entonces, *formación y enseñanza*?

El autor pone un *campo problemático* en discusión: la *mística*. Puede todavía "traducirse" un poco más el término: *la experiencia de lo divino*. Ciertamente que se ha vivido un *desencantamiento del mundo* y que, entre tanto, de diversos modos las personas –educandos, educadores; ciudadanos, vecinos– no sólo se topan con el otro, también se topan con el *misterio* de la vida propia, de la relación con los otros, del sentido de la vida personal, del sentido de la historia, etc. ¿Por qué, entonces, tratar de reducir el *misterio* a la *psicología*?, ¿no es un misterio la relación con el *alter*?, y, más allá de ello ¿no es Dios la *radical alteridad*, frente a la cual se experimenta, así sea negativamente, el vértigo de la afirmación de *subjetividad y de mundo*?

La formación docente, pues, pasa por recibir propuestas como las que hace Hoyos; propuestas que *dan que pensar* y que, por ello mismo, *hay que pensarlas*. Al cabo, lo que ocurra en las interacciones con los alumnos, en las aulas, en las escuelas, siempre ha sido y siempre será lo que –con mayor o menor meditación– en efecto actúa el maestro, con base en su *formación*.

Bibliografía

Hoyos Vásquez, Guillermo (1976). "Intentionalität als Verantwortung. Geschichtsteleologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl", *Phaenomenologica* 67. Den Haag: M. Nijhoff, 19

Hoyos Vásquez, Guillermo (2007). "Comunicación, educación y ciudadanía". En: *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores; pp. 13 a 86.

Hoyos Vásquez, Guillermo (2008). *La responsabilidad del pensar. Homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez*. Barranquilla, Ediciones Uninorte.

Rocha de la torre, Alfredo, et al. (2008). *La responsabilidad del pensar. Homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez*. Barranquilla, Ediciones Uninorte; 630 pp.

Rosenzweig, Franz (1997). *Estrella de la redención*. Salamanca, Sígueme; trad. Miguel García-Baró.

Artículo recibido en noviembre de 2009

Artículo arbitrado marzo de 2010

