

Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía¹

Towards a hermeneutic phenomenological change of direction in pedagogy. The matter of experience in pedagogy

Jorge Iván Cruz²
Javier Taborda Chaurra³

Resumen

La presente comunicación da cuenta de un primer avance de la investigación teórica "Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía", desarrollado por los autores con el objetivo de dar cuenta de la constitución de la pedagogía a partir de un giro fenomenológico hermenéutico en su apuesta comprensiva. Se dedica inicialmente a presentar como tesis que la pedagogía es la teoría de la experiencia del educar y a justificar de qué manera tal tesis ha de ser abordada en clave fenomenológica-hermenéutica, en cuanto en su enunciación aparecen asuntos que pueden ser de su interés y otros que han de asumirse, al ser elementos que cobijan a aquellos como es el caso de la formación y la pedagogía.

Palabras clave

Pedagogía, experiencia, fenomenología, hermenéutica, formación.

Abstract

This article gives an account of the first step of the theoretical research project 'Towards a hermeneutic phenomenological change of direction in pedagogy', developed by the authors with the aim of giving an account of the constitution of pedagogy based on a hermeneutic phenomenological change of direction. Initially, we present our findings as a thesis: pedagogy is the theory of the experience of educating, and in order to explain how this is the case, such a thesis must be tackled in hermeneutic-phenomenological terms. This is because issues appear in its declaration which may be of interest and others which become elements which cover up these issues, such as in the case of training and of pedagogy.

Key words

Pedagogy, experience, phenomenology, hermeneutics, training.

Artículo recibido el 25 de abril de 2013 y aprobado el 7 de febrero de 2014

-
- 1 El presente artículo representa un resultado parcial de la investigación teórica en desarrollo "Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía", inscrita en la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados de la Universidad de Caldas (código 1097612).
 - 2 Universidad de Caldas. Miembro activo Grupo de Investigación Tántalo. Jorge.cruz@ucaldas.edu.co
 - 3 Universidad de Caldas. Miembro activo del Grupo de Investigación Maestros y Contextos. Javier.taborda@ucaldas.edu.co

En las últimas tres décadas en Colombia, los maestros hemos sido participes (de alguna manera: o como actores directos o como espectadores o como legitimadores) de por lo menos cuatro eventos fundamentales en el desarrollo de la educación: el movimiento pedagógico, la expedición pedagógica, la promulgación de la Ley 115 de Educación y el desarrollo intenso del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en aspectos de información, evaluación (registro calificado, acreditación de alta calidad) y fomento. En tales circunstancias, la educación apreciada como proceso social y cultural orientado a la comunicación, dominio y disfrute de los bienes más preciados de la cultura, del saber, de las artes y las ciencias ha tenido como horizonte posible y finalidad a la formación, presente esta última en la mayoría de declaraciones que los proyectos educativos institucionales hacen explícitos.

Además de lo declarado en la ley, es justo mencionar que, a la par de los eventos mencionados, destacados académicos colombianos como Rafael Flórez y Alonso Tobón (2004), Armando Zambrano (2000, 2002, 2005), Oscar Saldarriaga (2003), Andrés Klauss Runge, Juan David Piñeres y Alexander Hincapié (2007), Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverri, Alberto Martínez, Humberto Quiceno, Javier Sáenz y Alejandro Álvarez (2003), entre otros, han contribuido a difundir ideales educativos, disertaciones académicas, apreciaciones profundas y muy variadas innovaciones en materia de didáctica y de pedagogía. No es extraño, derivado en parte de lo expuesto, que en las tres décadas mencionadas se señale con frecuencia a la pedagogía como campo intelectual de la educación o como reflexión superior en torno a lo educativo o al acto de educar.

Acostumbrados quizá a expresiones como las expuestas, que de entrada reconocemos como plenamente justificadas, aventuramos a exponer como hipótesis de trabajo inicial que la pedagogía es la teoría de una experiencia; cuestión que la coloca en el papel de fenómeno trascendental y en el que, por lo menos para iniciar, damos pista importante en este

artículo, acerca de uno de sus asuntos esenciales: la experiencia en el plano de diversos significados que se intentan bosquejar en lo aquí presentado, o como bien expresa M. Jay (2009):

[...] el cambio de metáforas de lo aural a lo visual, puede proporcionar una guía útil a quienes deseen reflexionar sobre la función que ha cumplido este vocablo polisémico en el pasado y, pese a todas las tentativas de escribir su epitafio, continúa cumpliendo en el presente (p. 463).

Lo dicho intenta aportar algunos elementos importantes al momento de encarar la cuestión de si es posible fundamentar un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía a partir del desvelamiento de sus asuntos esenciales y del desarrollo de argumentos plausibles a favor de ellos, inquietud a la que daremos aquí algunas respuestas esperando constituir junto con otras producciones académicas un tejido completo de posibles respuestas. En línea de continuidad con lo expuesto, tenemos presente que como pretensión general hemos definido el dar cuenta de la constitución de la pedagogía a partir de un giro fenomenológico hermenéutico en su apuesta comprensiva, propósito del cual en este primer artículo daremos cuenta del asunto de la experiencia como uno de las cuestiones constitutivas.

Desde una perspectiva metodológica es importante expresar que diversas son las formas en las que las comunidades académicas y científicas a través de la historia han encarado el asunto de la investigación. Tal diversidad en ocasiones ha derivado en innecesarias disputas entre partidarios de diferentes versiones de la verdad en la ciencia. Paul Ricoeur (2002) al revisar tal cuestión ha dado argumentos plausibles para ayudar a comprender que en las ciencias sociales y humanas, explicación y comprensión son correlativas. Precisamente, en la investigación que emprendimos, de corte teórico, apelamos a la fenomenología y a la hermenéutica por considerar que nos es posible, a partir de datos objetivos presentes en los textos a la manera de tesis, empezar a develar lo que de ellas emerge como fle-

cha de sentido⁴ y a lo que conjuntamente podrían apuntar como manifestación de la experiencia del acto de educar.

En cuanto a lo fenomenológico-hermenéutico, se trata en la investigación de responder a una cuestión que busca el sentido de algunas presuposiciones de la tarea pedagógica y filosófica, entrelazándolas con las tareas de la experiencia del mundo en el que acontece tanto el comprender como el vivenciar a modo de misión de lo pedagógico y filosófico. Lo cual, podría decirse con Landgrebe (1968), que:

[...] depende del modo en que el pensar se comprenda a sí mismo respecto de lo que él puede frente a esa realidad; es decir, depende del concepto que él posea de sí mismo y de su relación con la inmediata realidad de la experiencia (pp. 193-194).

Ello no implica desconocer presupuestos que amplían la reflexión al encontrarnos ante un texto, una caracterización histórica o un *tú*. Dicho de otra manera, indagamos por condiciones que hacen posible la sedimentación de la experiencia humana y la comprensión.

Este reporte parcial se enmarca en investigación más amplia de corte teórico, fundamentada en la fenomenología y soportada en sus diferentes etapas en herramientas derivadas de la hermenéutica ontológica. Desde tal perspectiva se asumió la revisión de bibliografía pertinente y vinculada a una de las categorías del estudio (la experiencia), el correspondiente análisis de contenido y la puesta en evidencia, comparación y discusión de las tesis que abordan los textos seleccionados, que de una u otra manera acotamos al final del ensayo.

Además de las tematizaciones que dan cuenta del asunto fundamental de la indagación y de la perspectiva metodológica inmersas en esta presentación, más adelante se abordan relaciones necesarias entre la experiencia, la pedagogía y otras categorías como la formación, la educación y la didáctica, para, a

4 Esta locución sigue lo descrito sobre ella por P. Ricoeur: "Por flecha de sentido entiendo su doble poder: el de reunir todos los significados surgidos de los discursos parciales, y el de abrir un horizonte que escapa a la clausura del sentido" (Ricoeur, 2002, p. 120).

renglón seguido, dar cuenta de una forma de ver la fenomenología de la pedagogía y posteriormente la *comunitarización* de la experiencia subjetiva.⁵ El cierre del artículo invita, como se verá, a la apertura, en cuanto abogamos por una teoría pedagógica viva, dinámica, fundamentada en la experiencia que se comunitariza y, a partir de lo cual, el conocimiento constituido por los maestros en función del acto de educar hace parte de manera renovada de las nuevas argumentaciones en educación y pedagogía.

Relaciones necesarias

Son diversas las menciones a vocablos y nociones usados en fenomenología bajo el horizonte constitutivo del proyecto de investigación que pretende analizar la experiencia en pedagogía dentro de diversos hechos históricos, notablemente diferentes entre sí, pero cuya comparación pregunta por rasgos comunes con los fenómenos que nuestra indagación designa como experiencia en pedagogía, para ser identificado en un primer momento como pedagógico.

La pedagogía es la teoría de una experiencia; es la reflexión superior que condensa la capacidad de dar cuenta de la historia de la humanidad en torno a su constante ocupación en la acción del educar. De este modo la experiencia contiene estructuras básicas que la correlacionan con el mundo de la vida llevada a las percepciones y acciones intersubjetivas en una espacio-temporalidad inmanente: "El retroceso al mundo de la experiencia es un retroceso al 'mundo vital', o sea, al mundo en que siempre hemos vivido y que ofrece el terreno para toda función *conocitiva* [sic] y para toda determinación científica" (Husserl, 1980, p. 43). Así, toda experiencia se presenta en el padecer, percibir, comprender.

5 Esta perspectiva nos aleja de una visión solipsista de la experiencia en clave fenomenológica. Ha de recordarse, incluso en Husserl, el llamado a considerar el "mundo de la vida" no revistiendo una condición solitaria sino revestido de "una forma comunitaria". Sobre ello es explícito Ricoeur al manifestar que "[...] la experiencia del otro es para él un dato tan primitivo como la experiencia de sí. Su inmediatez es no tanto la de una evidencia cognitiva como la de una fe práctica. Creemos en la existencia del otro porque actuamos con él y sobre él, y somos afectados por su acción" (Ricoeur, 2008, p. 168).

A propósito de la correlación mencionada con el mundo de la vida, una breve digresión parece oportuna. No desconocemos en nuestra propuesta la “Teoría de la acción comunicativa” que el acuerdo entre los hombres se logra en la “racionalidad comunicativa” en la comprensión y en diversos modos de conocimiento. Ello es obtenido gracias a la hermenéutica y a la pragmática sobre el lenguaje que permiten sobrepasar el objetivismo y apuntar que por el acuerdo entre los sujetos se da la ejecución del conocimiento, pero la racionalidad solo será lograda mediante tres dimensiones:

La relación del sujeto cognoscente frente al mundo de acontecimientos y de hechos; la relación práctica del sujeto en interacciones con otros sujetos actuantes en un mundo de sociabilidad, y, finalmente, las relaciones del sujeto sufriente y apasionado en el sentido de Feuerbach con su propia naturaleza interna, con su subjetividad y con la subjetividad de los demás. A ello pertenece también el mundo vital esto es, lo que los participantes en la comunicación tienen ya a la espalda, aquello mediante lo que resuelven los problemas del entendimiento. (Habermas, 1988, p. 154)

Esto implicará que la “acción comunicativa” ha de asumirse como interacción simbólicamente mediada, que se orienta con normas intersubjetivamente vigentes. Estas normas definen expectativas recíprocas de comportamiento y tienen que ser entendidas y aceptadas, por lo menos, por dos sujetos agentes. De este modo, la meta de la acción comunicativa es el acuerdo o el entendimiento dentro de lo teórico que cumple en el pensamiento de Habermas y hallar la participación en que ese concepto enriquece el plano conceptual de una teoría de la educación.

Así, para Habermas la hermenéutica hará de intérprete mediador entre el lenguaje del mundo científico y mundo de la vida, interpretando las informaciones de una ciencia encapsulada al lenguaje de la vida social como lo observamos en los dos tomos de su *Teoría de la acción comunicativa*. Vale aclarar que en tal ofrecimiento, tanto para lo teórico como para lo práctico en una *razón dialó-*

gica, la disposición de la conducta constituye, en su dimensión ética y social, comprensiones. Estas conllevan a implicar una ética normativa y una teoría crítica de la sociedad. Ya en nuestro medio contamos con bibliografía tanto de la propuesta en mención como de intérpretes que nos llevarían a una exposición amplia y detallada de las pretensiones de realización de comunicación en tan compleja e interesante propuesta. Por los límites de nuestra exposición dejamos este punto apenas enunciado.

Luego de este breve “interludio” hemos de considerar que, así entendido, el hecho pedagógico forma parte de la acción humana y de su historia. De ahí que lo pedagógico revista una enorme multiplicidad de formas que reflejan lo variopinto de la dialogicidad y de la historia humana, según las diferentes situaciones, épocas y culturas. Pero, a su vez contiene una serie de rasgos estructurales comunes que la comparación de esas formas coloca de relieve de modo tal que permita realizaciones peculiares y específicas del hecho humano, frente a otros igualmente identificables en su peculiaridad como los asuntos estéticos, morales, políticos, etcétera.

El educar, como acción intencional, evidencia que los hombres en su devenir han orientado su interés y atención en prolongar en el tiempo la presencia de la huella que le ha dado impronta a las generaciones que, en su “estar en el mundo”, han definido valores, conquistas y rasgos distintivos en lo material y en lo espiritual. La humanización creciente de los sujetos ha de ser tomada en relevos por diversas generaciones y estas han de ser garantía de extensión del deseo humano de ir más allá, de trascender en calidad lo heredado del lejano y del reciente pasado. La hermenéutica ontológica nos coloca en situación privilegiada al apreciar el fenómeno del educar, en cuanto hace posible que el horizonte constituido del fenómeno en el pasado se actualice, se renueve en interpretaciones, con el horizonte de sentidos con el que lo comprendemos en el ahora a partir de algunos discursos, que se podrían nominar como representativos en los contextos que abocan por estas condiciones de reflexión. Esto es “fusión de horizontes” (Gadamer, 2005, p.

453) lo que intentamos constituir en el ahora con una posible interpretación del educar y del formar como su finalidad.

El formar, como cultivo sublime de “la humanidad de los sujetos” en los valores, tradiciones, conocimientos y prácticas fundamentales de la sociedad, tiene en la formación la alianza esencial con la educación. La formación constituye, desde esta perspectiva, la finalidad de la educación, su pretensión más preciada y, al tiempo, la manifestación más elevada de la constitución de algo que va de la intención educativa a la exposición de aquello que la misma educación ha hecho posible. De ahí que “la formación no debe entenderse sólo como el proceso que realiza el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo” (Gadamer, 2005, p. 43).

La didáctica coloca en acción y contexto la reflexión pedagógica en su intento por ser luz de enseñanzas decisivas, que puedan anclarse en lo más profundo de los asuntos fundamentales de la humanidad bellamente constituidos. El aprendizaje es manifestación que acompaña la intención del enseñar humano, este traduce en lenguajes,⁶ progresivamente más complejos para los humanos en devenir constante, aquello que considera como mínimos deseables en su formación.

Por la educación somos y llegaremos a ser. Por la pedagogía se garantiza que la humanidad esté atenta a pensarse permanentemente en su proceso de humanización en el acto de educar. Por la formación está presente en el ser la fuerte convicción en que el cultivo de lo humano se manifiesta en

6 En el artículo ha de ser entendido el lenguaje, en sentido fenomenológico, como sedimentación de la experiencia humana, como instrumento que permite nombrar cada vez de manera renovada aquello que nos pasa; el lenguaje es fenómeno vivo no cosa muerta, en tal sentido, ofrece oportunidad de presentar en constante devenir la experiencia del educar en cuanto cada acto educativo viene a cada uno de nosotros como novedad en la experiencia. Cada acto que configura la experiencia tiene en el lenguaje un aliado fundamental de esta variedad de ser en el mundo, de estar en el mundo y a la que hace referencia la experiencia del educar, del formar y del formarse. Configurada en saber pedagógico con la mediación del trabajo en el aula, de la puesta en común y del lenguaje, la experiencia renueva este saber en tanto ninguna experiencia se repite, cada una trae su novedad.

direcciones deseadas. Por la didáctica, las mejores maneras de garantizar la formación emergen. Por la enseñanza con sentido se hace notoria, de manera responsable, la traducción de los asuntos que la humanidad constituida aspira a que se conviertan en germen de renovada humanidad, como herencia para otras generaciones.

Aproximaciones a la fenomenología de la pedagogía

La fenomenología de la pedagogía constituye una forma de estudio,⁷ inscrita en el campo más amplio de saberes relativos a la pedagogía; y emerge en un medio en el que, en diversos departamentos académicos de las universidades, la fenomenología ha conllevado a posturas que nos obligan a aclarar con mayor contundencia propuestas como la del título sugerido en este artículo para la formación del hombre.

Lo anunciado hasta el momento remite a considerar la constitución de un programa denso de indagación. Si bien la experiencia ha sido situada como solidaria de la reflexión pedagógica, se anuncia al tiempo como cosa esencial al penetrar con potencia cualquiera de los asuntos que han sido convocados. Ella —la experiencia— no es extraña a la disciplina didáctica, ni a la intención y práctica formativa o autoformativa o a la educación o a la enseñanza o al aprendizaje.

Lucha la experiencia contra visibles e invisibles oponentes en tormentosos paisajes, unos prescriptivos, otros, con intención de serlo. Benner (1991, p. 87) desarrolla este asunto vinculándolo a concepciones afirmativas y no afirmativas de la pedagogía, en cuanto unas se hacen formales y oficiales en la media en que acogen el discurso oficial, la normativa y el direccionamiento burocrático, además del lenguaje de comunidades académicas que se constituyen en poderes especializados que definen qué se dice, de

7 Y en cuanto una forma de estudio se inscribe entre otras tantas que se muestran como probables para el intérprete. Nuestra apuesta, en tal sentido, no es única; desde una perspectiva fenomenológica consideramos que puede ser más probable que otra.

qué manera y hasta de qué forma se construye y se comunica el discurso pedagógico. Las otras, las no afirmativas viven de la pregunta, de la incertidumbre, de la palabra que ayuda a la constitución de renovadas maneras de hacer, escribir, decir algo de pedagogía desde la experiencia de los sujetos con el fenómeno vivo al que hemos llamado *acontecimiento educativo*. Por ello:

[...] el sujeto *al formarse se forma* a sí mismo y *forma* la cultura: al constituirse como *ego individual* transforma y reconfigura el “escenario” en el cual se realiza, esto es, el *mundo vital* –con su *lenguaje* y demás *instituciones*– es *condición de posibilidad de la constitución del sujeto*, pero éste, en la medida en que lo apropia: lo *interviene* y lo *transforma*. (Vargas Guillén, 2012, p. 49)

Ahora bien, a medio tramo entre lo afirmativo y lo no afirmativo, aparece una opción, muy difundida, mediadora si se quiere y que al igual que la concepción afirmativa quiere erigirse por su poder, por su autoridad conceptual constituida a fuerza de repetirse, de hacerse habitual, en contraparte autorizada en el decir pedagógico. Barcena, Larrosa y Mélich (2012) la vinculan al lenguaje de la crítica asociado al par teoría/práctica, es una pedagogía concebida como praxis reflexiva.⁸ Los lenguajes en la concepción afirmativa y en la de la praxis reflexiva asoman el uno como heredero de un pasado que lo justifica en el presente; el otro, como propietario de una utopía necesaria, como definitivo hacia el futuro. Uno y otro deseando imponer su lógica se convierten conscientemente o no en todopoderosos saberes con los que se está o no se está; con cuyas normas hay que declararse a favor o en contra, en ocasiones sin posibilidad de un tercero incluido en sus disquisiciones. Sobre estos lenguajes se manifiestan Barcena, Larrosa y Mélich así:

8 Debe apreciarse la exposición de Larrosa, Barcena y Melich como parte de una crítica a la concepción afirmativa y a aquella que quiere mostrarse como la única posible en la constitución de saber y asociada a la praxis reflexiva. Creemos que nuestras comprensiones van incluso más allá en tanto los discursos en la pedagogía no están hechos en el ahora y para siempre, superan lo que prescriben los discursos afirmativos y los devenidos de cualquier crítica —igualmente afirmativa— fundamentalista.

El primer lenguaje es el de los científicos, los que se sitúan en el campo educativo desde la legitimidad de la ciencia y la planificación técnica, los que usan ese vocabulario de la eficacia, de la evaluación, de la calidad, de los resultados, de los objetivos; el lenguaje de los didactas, los psicopedagogos, los tecnólogos, los que construyen su legitimidad a partir de su cualidad de expertos; el lenguaje de los que saben, de los que se sitúan en posiciones de poder a través de posiciones de saber [...]. El segundo lenguaje es el de los críticos, los que se sitúan en el campo desde la legitimidad de la crítica, los que usan ese vocabulario de la reflexión sobre la práctica o en la práctica; el lenguaje de los que consideran la educación como una praxis política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía y de los que critican la educación en tanto que produce sumisión y desigualdad, en cuanto que destruye los vínculos sociales; el lenguaje de los que se sitúan en posiciones de poder a través de convertirse en portavoces de esos ideales constantemente desmentidos, una y otra vez desengañados. (pp. 15-16)

Ambos lenguajes, de lo afirmativo y de la praxis reflexiva, constituidos en poderes referentes, describen lo que es y anuncian lo que ha de ser. Colocar la experiencia como asunto esencial en la pedagogía significa, en contra de lo afirmativo, hacer renuncias, especialmente a los lenguajes que prescriben y a los lenguajes que anuncian,⁹ para dejar abierta la puerta a palabras, a lenguaje, al acontecimiento de lo inesperado, vinculado a la experiencia, en el sentido asociado a “aquello que me pasa”, a lo inesperado de los fenómenos, de los sucesos, de las acciones, de las cosas que se nos vienen sin anuncio previo, que de pronto nos arropan o descubren; que de manera inesperada como ráfaga incontrolable por nosotros, nos hace sentir vivir corpóreamente algo de alguna manera que no de otra, así la ráfaga después nos vuelve a estremecer. Mi experiencia, la experiencia frente a lo inesperado es aquello por lo que aboga-

9 Véase Barcena, Larrosa y Mélich. (2012). Pensar la educación desde la experiencia. Dirían los autores: “[...] el lenguaje de los que hablan en nombre de la realidad y de los que hablan en nombre del futuro [...]” (p. 16).

mos en educación, es aquello por lo cual puede tener justificación la pedagogía. Una pedagogía muerta es aquella que se apega a discursos ya hechos y se ve permanentemente inmovilizada en el pensar más allá de lo que prescriben desde el discurso oficial o burocrático o desde aquellos que en nombre del establecimiento del Estado, difunden el discurso oficial. Muerta también está aquella a la que le dicen sobre qué hay que pensar y en qué momentos ha de hacerse. El lenguaje, por consiguiente, nos permite la comprensión y aprehensión humana del mundo. El lenguaje, interpreta el modo y forma de los que aprehendemos nuestro propio entorno, de la visión del mundo siempre manifiesta en el lenguaje. Por ello es relevante advertir que:

Si comprendemos en qué medida vive el hombre dentro del lenguaje y es formado por éste y cuánto significa el lenguaje para la autorrealización del hombre y su entendimiento del mundo, también la pedagogía se verá obligada a brindar plena atención a tales procesos. El lenguaje ya no es entonces un renglón de la enseñanza junto a otros, de enseñanza y cultivo de la lengua, sino que se desplaza hacia el centro mismo de la educación toda. Al despertar en el hombre el interés por el lenguaje, al enseñarle a hablar, se le va formando como hombre. La pedagogía del lenguaje constituye pues una pieza fundamental de una pedagogía sistemática de orientación antropológica. (Bollnow, 1974, pp. 17-18)

Acorde a lo anterior, el giro fenomenológico-hermenéutico que exponemos en pedagogía se aleja del lenguaje de la planificación y del lenguaje del mercado. El primero, que es lenguaje de estado y el segundo, el de las solicitadas innovaciones del presente (Barcena et. al, 2012, p. 18). Al tiempo, toma distancia “[...] de la lengua moralizante en la que se articulan los discursos críticos” (p. 20). Si la experiencia tiene algo de especial es que toca a sujetos, no a masas. Si la experiencia en pedagogía se puede reivindicar, puede hacerlo en tanto un maestro, muchos maestros frente al acto educativo pueden dar cuenta de experiencias diversas, propias, idiosincráticas, inciertas, pasionales, singulares y singularizadoras (p. 21); pero que tiene la posibi-

lidad, eso sí, de ser comunicadas, de ser compartidas con otro, con otros. Allí precisamente radica su riqueza en cuanto cuestión central en pedagogía: la experiencia comunicada ayuda a la constitución de la misma pedagogía, no prescribe; comenta, impulsa al viaje formativo. De esta manera nuestra experiencia pasa por historia y dialogicidad en lo que somos hoy gracias a nuestro pasado y nuestro presente.

Hay en lo expuesto un asunto constitutivo del giro fenomenológico hermenéutico que se hacía explícito ya en el título. Con tal giro se anuncia que la pedagogía es un discurso, es un lenguaje, es teoría de la experiencia; pero que, como tal, todos los días se renombra, se reescribe, se re manifiesta, se re dice. Esto, en cuanto si la experiencia es experiencia de lo inesperado, de lo novedoso, de lo que llega como acontecimiento y me perturba y transforma, eso que me llega, si me volviese a llegar ya no tendría el carácter de novedad descrito. La pedagogía entonces es discurso de la novedad, siempre renovado; siempre mozo, permanentemente joven. No es tal discurso (o no debería ser), un discurso tradicional, convencional, oficial, ordenado para siempre y asociable a la “pedagogía de la caverna” (p. 9). Es más bien un discurso abierto a la novedad, a lo no dicho todavía, a lenguajes que no han dicho todavía y que esperan decir cosas inciertas. La experiencia que se cuenta es experiencia con carácter hermenéutico, fenómeno vivo subjetivo, trascendente, que con el solo ser contado complejiza la existencia de aquel que la cuenta y le recuerda a quien escucha que puede emprender también el viaje, porque acá el viaje a lo desconocido es metáfora de experiencia.

En esto la afirmación fundamental de la hermenéutica apunta a que la descripción por medio de leyes no puede captar un aspecto esencial del mundo humano: el de la experiencia de sentido o de contenidos dotados de significación. El presupuesto básico es que la apreciación de los fenómenos en el conjunto de que forman parte no es reductible a una descripción nomológica, analítico-causal. (Almarza, 1985, p. 149)

La pedagogía, en el sentido expuesto, entonces, no cuenta, no palabrea lo ya dicho. Su riqueza radica

precisamente en su *poiesis* constante; en su capacidad para renovarse a sí misma; en la palabra que le entrega a los que no tienen palabra, reconociéndoles que en sus intervenciones educativas, en sus aulas, ante situaciones nunca iguales, hace experiencia y que tal experiencia con la mediación del lenguaje merece ser contada y que en ese contar vamos constituyendo nuevo saber pedagógico; no saber pedagógico prescriptivo, cierto para siempre, no saber pedagógico de esperanzas únicas (y sobre todo de esperanzas ya contadas), que impiden pensar, desde las renovadas experiencias, en otras ideas de futuro.

Experiencia, experiencias

Sin embargo, de la experiencia así expuesta se hace necesario considerar serias reflexiones, en cuanto aparece cual fenómeno encubierto por múltiples capas que no dejan apreciar su profunda significación. La más dura de ellas, la asociada a su comprensión en el mundo de la vida como acumulación de acontecimientos que, de manera rutinaria, los humanos podemos evocar.

En la dirección expuesta, el estudio de la experiencia, al enfrentar el encapsulamiento conceptual en los acontecimientos rutinarios acumulados con los años, encuentra una posible entrada a lo esencial de su constitución, al revisar como asuntos la experiencia individual y subjetiva y la experiencia comunicada.

Sobre la experiencia individual, subjetiva en lo esencial, Larrosa F. (2006) se expone al anunciar que es “eso que me pasa”.¹⁰ Al decirlo así, da cuenta de un “eso” exterior a mí sobre lo que no tengo control. “Eso” viene a mí y me perturba, no puedo anticipar con exactitud la afectación futura, no puedo organizar previamente mis respuestas. La experiencia me toca, “eso” viene a mí de alguna manera y algo, indeterminado por demás, irá de mí a “eso” que me viene. En “eso que me pasa”, lo que me pasa me pasa a mí de una manera especial, de tal forma que aunque otros hayan estado expuestos a las mismas acciones, a los mismos fenómenos, a las mismas cosas, a los

10 Véase también Husserl, 1980, p. 43.

mismos acontecimientos, no están expuestos de la misma manera ni son abrumados de la misma forma. En palabras de Gadamer (1992) “[...] mientras que lo propio de la experiencia histórica es que nos encontremos en un proceso sin saber cómo, y solo en la reflexión nos percatamos de lo que ha sucedido” (p. 321).

A la fenomenología de la pedagogía no le interesa tan solo la materialidad de los elementos: cultos, creencias, objetos, personas que intervienen en cada una de las acciones, sino que intenta captar la intención que los anima y que les confiere un significado, convirtiendo todos esos hechos en manifestaciones de ámbito peculiar de la realidad, de un mundo humano específico, y en horizonte a otros mundos humanos posibles como el ético, el estético, el de la vida cotidiana, etcétera.

Ahora bien, “eso que me pasa”, puede con simpleza, sutilmente, tocarme como individuo y constituirse en acontecimiento inocuo que no transforma mi existencia o puede convertirse en asunto perturbador que reflexionado me cambia, que complejiza positivamente mi trayecto por el mundo. En perspectiva cercana a la planteada por Larrosa, Otto Bollnow (2001) manifiesta:

La experiencia nace de una meditación que procura esclarecer lo que al principio parecía incomprendible: nace de la elaboración y apropiación de aquello que nos sale al encuentro de una manera indeseada y no prevista. No es sino por su elaboración y apropiación posteriores, por su aplicación práctica en el obrar futuro y, en general, por su introducción en la propia vida, como el acontecimiento se convierte en experiencia. Suele decirse que el hombre hace experiencias, pero lo que lo encuentra es, en primer lugar, un hecho sin sentido, que él simplemente debe admitir. Solo cuando se lo apropia en el pensamiento y extrae de él una “enseñanza” para su vida, eso se convierte en experiencia [...] (pp. 156-157).

La experiencia así anunciada se revela en su sentido contra la idea consuetudinariamente promulgada según la cual, el sujeto con experiencias, es aquel que más ha vivido. De hecho, el haber vivido

puede ser una manifestación del haber hecho experiencias. Pero, puede a la vez dar una señal de que en nombre de la experiencia de los años rutinariamente vividos algo se oculta: posiblemente un poder embustero que quiere imponer a otro maneras de ser y hacer con las cuales ni él mismo comparte afectación. Es la experiencia que, como “máscara de los adultos”, con intensidad criticó en sus años de juventud Walter Benjamin (2009) y que resignificó en su *Libro de los pasajes* al hacer alusión a la vivencia cotidiana y a la experiencia.

La experiencia no se hace sin sobresaltos. Aquella que complejiza nuestro ser, nuestra existencia, perturba intensamente. La experiencia duele, diría O. Bollnow. Y en ello radica la diferencia con la vivencia feliz y rutinaria. Nadie que haya hecho experiencias decisivas en su vida puede negar que ha sido empujado duramente por los hechos, por los fenómenos, por el conocimiento, a un replanteamiento profundo de su existencia, de su ser. De nuevo, sale a nuestro encuentro una cuestión decisiva: la experiencia es mía, es individual, es subjetiva.

Ahora bien, si aceptamos que la experiencia es individual, es subjetiva, es mía... ¿cuál es entonces su potencia en el devenir de la humanidad? ¿De qué manera el sujeto entre sujetos, apropiado de experiencias, hace de ellas posibilidad de apertura al otro y a los otros?

No es sencillo aproximar respuestas a lo cuestionado. Hemos arriesgado una, que por incompleta es importante rodear, por ahora, de argumentos un tanto provisionales; hacemos referencia especialmente a la comunitarización de la experiencia. Paul Ricoeur (2008) incita a abordar estos asuntos al plantear:

[...] para llegar a la noción de experiencia común, ¿se debe comenzar por la idea de lo propio, pasar por la experiencia del otro y, finalmente, proceder a una tercera operación, llamada de comunitarización de la experiencia subjetiva? [...] hay un momento en el que hay que pasar del *yo* al *nosotros*. (p. 155)¹¹

11 Hablaríamos así de un “yo” que se llama “nosotros”.

Así, para constituir la alteridad, se debe comenzar por el reconocimiento de lo que es mío propio. Tal reconocimiento entraña la existencia del otro constituyendo la coexistencia de los sujetos. Si bien cada uno tiene sus experiencias, cada uno vive según experiencias comunes como sujetos sensibles y, al comunicarnos, el sentido de todos nos lleva a la correlación como unidad de sentido sujeto-mundo. Por ello: “Todo hombre, precisamente en tanto que hombre de la comunidad que lo configura históricamente, comienza por comprender su entorno concreto, su cultura, según un núcleo y con un horizonte velado” (Husserl, 2005, p. 183). De este modo, si hemos planteado que la experiencia es individual, que nadie vive decisivamente la experiencia de otro, ¿cómo es posible hablar de comunitarización de la experiencia?

Gadamer (2005) en parte nos ayuda a dar respuesta. El reconocimiento que hace del *Sensus Communis* como uno de los conceptos básicos del humanismo y como criterio comunitario que acuerda sentido más o menos general para las cosas, los fenómenos, las ideas y las artes, es un recurso importante al momento de dar sentido y valor a las experiencias subjetivas comunicadas por los otros.

La comunitarización de la experiencia

La comunicación de la experiencia hace posible el compartir e interpretar y comprender la dirección, la *flecha de sentido* de las experiencias humanas. ¡Eso es lo que de las experiencias humanas se puede compartir! Es posible que el proceso de comunicación de la experiencia alguien lo viva con tal intensidad, que sea perturbado hasta el punto de que “eso comunicado” se convierta en experiencia trascendente para él. Sin embargo, de lo comunicado en general solo tenemos la posibilidad de aprehender una versión de alguien en torno a su experiencia. La verdadera experiencia ha de vivirla el sujeto cuando, en frente de cosas que le vienen, sin más preparación que su habilidad y capacidad presente, sufre en el enfrentamiento decisivo en el cual es impactado por algo que le viene inevitablemente y a lo cual no puede resistirse. De esta manera:

La definición de lo hombre como poder queda incompleta, es inconclusa, altamente peligrosa, si no se agrega que en todo poder está dada al mismo tiempo una impotencia. Esto significa que el hombre, en el ejercicio de su poder tropieza con algo que se escapa a su poder. Es lo que llamamos lo extraño. Todo poder puede ser extendido mediante el esfuerzo del hombre, al apropiarse éste de lo extraño, someterlo y hacerlo suyo. Pero esta extensión no es posible infinitamente. En algún punto con su límite no está dado desde un principio sino que sólo se experimenta en la expansión progresiva del poder. (Bollnow, 1984, p. 20)

Hacer parte del círculo de aquellos que comparten experiencias, que son informados de la experiencia de otros, es siempre un asunto importante y por el cual, como nuevas generaciones, aceptamos el reto de intentar interpretar y comprender algún asunto esencial de la experiencia de otros. La experiencia, en gran medida, llega así a la pedagogía. Por lo que, remitirnos a la expresión inicial “la pedagogía es la teoría de una experiencia”, con los nuevos argumentos a los que hemos aludido, podría permitirnos aumentar su alcance. Diríamos con ello entonces que “la pedagogía es teoría de una experiencia, de la experiencia humana del educar, que por siglos ha venido siendo comunitarizada”.

Conclusión o aperturas

Abre lo expuesto aun más el panorama. Podría estar hasta el momento clara una posible relación de la pedagogía con la experiencia. Nos falta ahondar aún en ella y mucho más en otras que solo hemos anunciado: enseñanza/experiencia, educación/experiencia, formación/experiencia y aprendizaje/experiencia; para dar comienzo a sustentación mayor según la cual en el núcleo de los asuntos pedagógicos yace esencialmente la cuestión de la experiencia:

En suma, se busca desde la fenomenología y la hermenéutica vinculadas a la pedagogía, comprensiones vivenciales como condición de expresión de determinadas experiencias y símbolos de la realidad en sus diversos órdenes. En este sentido, puede ser prematuro escribir el epitafio de la experiencia como tal, pues sólo será cuando

la crisis termine y una calma mortal se expanda por el mundo que el viaje peligroso que es la vida habrá cesado de ser una posibilidad humana. (Jay, 2003, p. 125)

Referencias

- Almarza, J. M. (1985). La praxis de la hermenéutica filosófica según Gadamer. *Estudios Filosóficos*, 34, 149-183.
- Barcena, F., Larrosa, J., Mélich, J.-C. (2012). *Pensar la educación desde la experiencia*. Versión digital.
- Benjamin, W. (2009). *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (2011). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal ediciones S.A.
- Bollnow, O. (1974). *Lenguaje y educación*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- Bollnow, O. (1984). Antropología filosófica. *Revista Educación*, 30, 7-23.
- Bollnow, O. (2001). *Introducción a la filosofía del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Benner, D. (1991). La capacidad formativa y la determinación del ser humano. En: *Educación* (Tübingen), 43, 87-102.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw Hill.
- Flórez, R., Tobón, A. (2004). *Investigación educativa y pedagogía*. Bogotá: McGraw Hill.
- Gadamer, H.-G. (1992). *Verdad y método II. Texto e interpretación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2005). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo II*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2002). Dialéctica de la racionalización. En J. Habermas, *Ensayos políticos* (pp. 137-176). Barcelona: Editorial Península.
- Husserl, E. (1980). *Experiencia y juicio*. México: UNAM.
- Husserl, E. (2005). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Jay, M. (2003). ¿Está la experiencia aún en crisis? Reflexiones sobre un lamento de la Escuela de

- Frankfurt. En Martín, J., *La crisis de la experiencia en la era postsubjetiva* (pp. 99-125). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Colección Pensamiento Contemporáneo.
- Landgrebe, L. (1968). *El camino de la fenomenología*. Buenos Aires: Editorial Suramericana.
- Larrosa, J. (Septiembre-diciembre, 2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y pedagogía*, separata, 43-67.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia y el olvido*. México: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Runge, A., Piñeres, J., Hincapié, A. (Enero-abril, 2007). Una mirada pedagógica a la relación entre la imagen, la imaginación y la formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenio. *Revista Educación y pedagogía*, 19, 71-90.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vargas Guillén, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida*. Saarbrücken: Editorial Académica Española
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable*. Cali: Artes gráficas del Valle.
- Zambrano, A. (2002). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.