

Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas

Andrés Klaus Runge Peña Diego Alejandro
Muñoz Gaviria

• **Resumen:** El presente texto pretende problematizar, a la luz del diálogo de saberes de la antropología pedagógica y la socio-fenomenología, el tema de los espacios pedagógicos. Para tal fin, se traen a colación las categorías de mundo de la vida, excentricidad humana y espacio escolar, con el interés final de poner en cuestión la clásica idea de considerar por antonomasia la escuela como espacio pedagógico privilegiado.

Palabras Clave: Espacio pedagógico, espacio escolar, mundo de la vida, excentricidad humana, educación, formación, antropología pedagógica, socio-fenomenología.

• **Resumo:** O presente texto pretende problematizar à luz do diálogo de saberes da antropologia pedagógica e da socio-fenomenologia, o tema dos espaços pedagógicos. Com esta finalidade, são trazidas a colação as categorias do mundo da vida, da excentricidade humana e do espaço escolar, com o interesse final de questionar a ideia clássica de se considerar, por antonomasia, à escola como um espaço pedagógico privilegiado.

Palavras chave: Espaço pedagógico, espaço escolar, mundo da vida, excentricidade humana, formação, antropologia pedagógica, socio-fenomenologia.

• **Abstract:** This text reflects on pedagogical environments in the light of contributions derived from pedagogical and historical anthropology, and from sociophenomenology. For the purpose of questioning the classical idea that considers schools as the privileged pedagogical environment, the following categories are brought to bear: lifeworld, human ex-centricity and school space.

Key Words: Pedagogical environment, school space, life-world, human ex-centricity, education, pedagogical anthropology, socio-phenomenology.

-I. A modo de introducción y contextualización. -II. Sociología fenomenológica y el mundo de la vida. -III. Aspectos del mundo de la vida y espacio vital. -IV. Espacios pedagógicos. -V. Espacios escolares. -VI. A modo de conclusión: la tensión entre espacios escolares y ex-centricidad. -Bibliografía.

Primera versión recibida junio 19 de 2005; versión final aceptada agosto 9 de 2005 (Eds.) “Pero el ser-ahí es ‘en’ el mundo en el sentido de un trato cuidadoso-confiable con los entes que intramundaneamente salen a su encuentro. Si a él, según ello, puede adjudicársele de alguna manera espacialidad, esto sólo es posible entonces a razón de ese ‘ser-en’, cuya espacialidad muestra, sin embargo, los caracteres del des-alejamiento y el direccionamiento”. Martin Heidegger, 1960, pp. 104-105.

*
El presente trabajo es uno de los resultados teóricos de la investigación: "Hacia una nueva forma de hacer pedagogía histórica como historia de las apropiaciones y vehiculizaciones del saber pedagógico a través de las imágenes" financiada por el CODI de la Universidad de Antioquia con acta de aprobación 395/12 de agosto de 2003. Fecha de iniciación: noviembre de 2003; fecha de finalización: mayo 20 de 2005 (con dos prórrogas). El código del proyecto es: E00789. El otro proyecto de investigación en que se basa este artículo es: "Apropiación del evolucionismo social en los autores de la degeneración de la raza en la Colombia de principios del siglo XX" de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, sin acta de aprobación y con una temporalidad comprendida entre junio de 2004 y diciembre de 2005.

**
Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la U. de A. y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. E-mail: klaus.ayura.udea.edu.co

Sociólogo, Especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen, Magíster en Psicología Social y Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Coordinador del Grupo Interdisciplinario de estudios pedagógicos (GIDEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura y Docente investigador de la Universidad de Antioquia, miembro del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. E-mail: diegomudante.hotmail.com En el original dice: "Das Dasein aber ist 'in' der Welt im Sinne des besorgend-vertrauten Umgangs mit dem innerweltlich begegnenden Seienden. Wenn ihm sonach in irgendeiner Weise Räumlichkeit zukommt, dann ist das nur möglich auf dem Grunde dieses In-Seins. Dessen Räumlichkeit aber zeigt die Charaktere der Ent-fernung und Ausrichtung" (Heidegger, 1960, pp. 104-105).

“Si partimos de que como seres corporales estamos co-determinados por nuestro Ser-Aquí y de que la pregunta ‘¿quién soy?’ no puede ser respondida sin relación con la pregunta ‘¿dónde estoy?’, entonces la normalización de los espacios vitales se amplía así a una normalización de la vida misma en la que, como consecuencia, se allanan diferencias y se reduce la tensión entre mundo propio y mundo extraño. La formación del espacio viene acompañada por la multiplicidad de sombras de una deformación del espacio”. Bernhard Waldenfels, 1999, p. 209.

“Cubrimos así el universo con nuestros diseños vividos. No hace falta que sean exactos. Sólo que estén totalizados sobre el modo de nuestro espacio interior [...] El espacio llama a la acción, y antes de la acción la imaginación trabaja”. Gaston Bachelard, 2000, p. 42.

I. A modo de introducción y contextualización

Antropología pedagógica

La antropología pedagógica es un término que resulta de la mezcla entre “antropología”, entendida como teoría, estudio, discurso, tratado, reflexión sobre el ser humano, y “pedagogía”, entendida, en su sentido moderno, como disciplina o campo de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas y prácticas sobre la educación y la formación humanas. El término “antropología pedagógica” como expresión genérica, sobre todo como se la usa dentro del contexto alemán, no significa para nosotros una simple preferencia por dicha tradición —de amplio recorrido en este asunto—, sino que obedece precisamente a la pretensión de poner en relación dos disciplinas: la antropología y la pedagogía, y no una disciplina y un objeto de estudio, como salta a la vista en otros casos: antropología de la educación, antropología filosófica de la educación, antropología educacional, antropología educativa².

Utilizamos entonces la expresión antropología pedagógica para designar un campo de reflexión particular, pero no cerrado, en el que se estudia al ser humano sub especie educacionis, es decir, como ser formable, capacitado y necesitado de educación. Desde nuestro punto de vista, las reflexiones de una antropología pedagógica parten o se

Autores como Loch y Bollnow también trataron de establecer otro tipo de diferenciación. Ellos hablaron de una antropología pedagógica y de una pedagogía antropológica, diferenciación que no logró imponerse. Para Bollnow la antropología pedagógica era una antropología integral y orientada empíricamente, cuya tarea principal debía ser la de trabajar los fenómenos de la educación a partir de la pregunta por lo que ellos podían ofrecer para una comprensión conjunta del ser humano. Ello abarcaría también aquellas propuestas interesadas en aclarar la relevancia pedagógica de una antropología y preocupadas por investigar la necesidad de educación del ser humano (biológico, social, psicológico, histórico, religioso). Frente a ello, la pedagogía antropológica estaría caracterizada por aquellos trabajos encargados de tematizar la relevancia antropológica de la pedagogía y de ofrecer, igualmente, aportes a una fenomenología de la educación.

enmarcan dentro del espacio de la “formabilidad”³ (Herbart), en tanto condición para que haya humanización, antropogénesis o “naturaleza en expansión” (Ferrero). Es gracias a esa presupuesta capacidad de formarse y al carácter “ex-céntrico” (Plessner) del ser humano, que se puede crear, recrear, producir y reproducir la sociedad y la cultura, y que se pueden llevar a cabo los procesos de internalización, individuación, socialización, subjetivación y aculturación —y de educación, como tal—. Dicho con otras palabras: el espacio de trabajo de una antropología pedagógica se abre bajo el trasfondo de la posibilidad de perfeccionamiento humano —“perfectibilidad” (Rousseau)— y allí plantea la formabilidad humana y la necesidad de educación como presupuestos antropológicos; presupuestos, por ejemplo, del aprendizaje, de la educación, de la formación y de los procesos de subjetivación en general. La antropología pedagógica se las ve entonces con unos cuestionamientos fundamentales que no son en nada el producto del furor de una época y se justifica así como un espacio de indagación y de crítica fundamental dentro de la pedagogía, que, no obstante, no puede dejar de estar remitido a las ciencias del ser humano.

Desarrollos recientes de la antropología pedagógica en la línea de una antropología histórico-pedagógica y orientaciones de la antropología educacional anglosajona en las líneas de una etnografía escolar y de una pedagogía intercultural, han llevado a cuestionar radicalmente, tanto desde el punto de vista histórico como cultural, los ideales de ser humano que han orientado la educación y las prácticas educativas mediante las cuales los individuos —hombres y mujeres— han sido formados. De acuerdo con ello, en el caso específico de una antropología histórico-pedagógica, se trata ahora de situarse en este punto en donde ya no es posible pensar más al ser humano en términos esencialistas y en donde el recurrir a la historia se vuelve necesario para ver con ojos críticos cómo nos hemos formado (cómo se ha desplegado en concreto esa formabilidad humana) y cómo nos hemos educado (socializado, culturizado, subjetivado, individualizado, etc.).

Antropología histórico-pedagógica

Una antropología histórico-pedagógica, en tanto antropología pedagógica que reconoce como presupuestos epistemológicos y metodológicos fundamentales la historicidad, la relatividad cultural, la interdisciplinariedad, se constituye en un proyecto abierto que parte de la idea de que no podemos poseer nunca una idea unitaria, trascendental y suprahistórica del ser humano. Por eso, más que alimentar esa última ilusión, una antropología histórico-pedagógica historiza y relativiza ámbitos, aspectos y fenómenos de lo humano, de la vida humana y del ser humano que hasta no hace mucho se solían tener por constantes antropológicas universales⁴. Para efectos del pensar, ello

3

La formabilidad (Bildsamkeit), traducida comúnmente al español como “educabilidad”, fue un concepto acuñado por Herbart en su *Pedagogía General* (Cf.: Herbart, 1984) y desarrollado posteriormente por Wilhelm Flitner en su *Manual de Pedagogía General*. Según aquel pedagogo, filósofo, psicólogo e iniciador de la discusión sobre este asunto humano, la formabilidad es el concepto fundamental de la pedagogía. Ella hace alusión a la capacidad humana de formarse y aprender. Con el problema de la formabilidad se abre un espacio de indagación en el que se encuentran entremezclados problemas antropológicos y pedagógicos. Las antropologías pedagógicas se mueven entonces en ese espacio, lo presuponen, lo tematizan o parten de allí.

4

La antropología histórico-pedagógica tiene, en ese sentido, una orientación similar a la de la antropología histórica, para la que el centro de análisis lo constituyen los seres humanos en concreto con sus acciones, pensamientos,

quiere decir que lo que el ser humano fue, es, o pueda ser, sólo puede ser comprendido dentro de un marco histórico-social del que el pensar mismo sobre el ser humano no puede escapar. Esta “doble historicidad radical” (Wulf), la del objeto y la del sujeto con su forma de conocer, no hace más que poner en evidencia que la esencia del ser humano permanece infundamentable simple y llanamente porque el ser humano no tiene algo así como una esencia y/o condición auténtica. El ser humano esquiva toda interpretación cerrada, es decir, toda “perfectibilidad” (Rousseau) entendida de un modo definitivo como perfeccionamiento, y se manifiesta, más bien, como una construcción constante, determinada histórica y socialmente.

Lo interesante, no obstante, es que a pesar de esa imposibilidad epistemológica infranqueable y de esa condición abierta y “ex-céntrica” (Plessner), el ser humano aparece como el único ser que necesita saber de sí para estabilizarse, entenderse, actuar, e interactuar en y con el mundo. Ese saber y esa comprensión de sí que logra no son definitivos, pero sí necesarios. La reflexión antropológico-pedagógica adquiere con ello su justificación. A partir de acá la reflexión antropológico-pedagógica se instaura entonces como un juego constante de pregunta y respuesta, en el que se debe ser consciente que se puede saber algo, pero no todo.

Por eso, más que pretender conscientemente conformar una disciplina o conjunto cerrado, la expresión antropología histórico-pedagógica alude, más bien, a los múltiples esfuerzos inter y transdisciplinarios que investigan los fenómenos y estructuras de lo humano después de la “muerte del hombre” (Foucault, Barthes) y después de la pérdida de fuerza cohesionante y vinculante de las normas abstractas pedagógicas y antropológicas (pedagogías y antropologías explícitamente normativas). Es por ello que la antropología histórico-pedagógica retoma muchos de los aportes de las ciencias humanas y los de una crítica antropológica fundamentada histórica y filosóficamente, para así hacerlos muchísimo más productivos a partir de nuevos cuestionamientos, de nuevos planteamientos paradigmáticos y dentro de diferentes campos disciplinarios, que pueden, a su vez, ser muy fructíferos, en este caso específico, para la pedagogía. Lo que prima entonces como denominador común, más que el deseo unificador de una disciplina, es el modo de observación antropológico y pedagógico (Bollnow).

Gracias a la presuposición y reflexión sobre su propia historicidad, y a su permanente interés crítico con respecto a las concepciones, visiones e imágenes de persona explícitas e implícitas en las creaciones y producciones culturales del ser humano, la antropología histórico-pedagógica busca permanentemente dejar tras de sí, tanto el eurocentrismo, universalismo y androcentrismo de las ciencias humanas, como el anticuado interés por la historia, para, de este modo, abrirle un espacio de reflexión a

experiencias, sentimientos y padecimientos. Se trata, dicho de otro modo, de la subjetividad en la historia, con sus quiebres, cambios y rupturas.

⁵Cf.: Wulf, 1992.

⁶

El problema fundamental de la antropología consiste en que ya en cada investigación, en la elección de sus métodos, tiene que partir de una imagen de ser humano concreta, de una concepción determinada de ser humano y, en consecuencia, en cada investigación sólo volvería a encontrar esa imagen de ser humano. En ese mismo sentido, Kamper constata la paradoja de la imposibilidad de lograr un concepto de ser humano. Su camino de solución es la “diferencia antropológica” que consiste en un concepto de ser humano que comprueba conceptualmente la imposibilidad de un concepto de ser humano. Con el concepto de diferencia antropológica Kamper aboga por una perspectiva de pensamiento antropológico-filosófico más autorreflexiva debido a su problema estructural. La antropología filosófica tendría que reflexionar metódica e históricamente sobre su concepto de ser humano, antes de la pregunta por el ser humano, a partir de una perspectiva de la diferencia. Cf.: Kamper, 1973.

⁷Cf.: Bollnow, 1980.

muchos de los problemas inconclusos y todavía pendientes del presente y a otros que se avizoran en un futuro próximo. En ese sentido, una antropología histórico-pedagógica no privilegia únicamente la tematización del ser humano en abstracto o de un modo formal-trascendental, sino que lo investiga haciendo también suyos temas de diversa índole que representan, más bien, formas de expresión, de manifestación, de configuración, de

aparición y de auto-transformación de lo humano. Sin perder el punto de vista pedagógico, aquí la antropología histórico-pedagógica tendría que pensar en complejos temáticos tan amplios y, a la vez, tan particulares, como la religión, las creencias, los mitos, los saberes, la ciencia, las fiestas, los rituales, las concepciones de la familia, las categorías de hombre y mujer, los comportamientos sexuales, los tipos y condicionamientos de la identidad y de la identidad sexual, las fases de la vida, la niñez, la vida adulta, los distintos procesos y prácticas de formación y de educación, las relaciones generacionales, la vida cotidiana con sus prácticas, las mentalidades y costumbres, la imaginación y el imaginario, las formas de alimentación, el amor, el trato y la concepción del tiempo y del espacio, los ritmos humanos, la relación de los seres humanos con su entorno y con la naturaleza, las formas de mediación de la experiencia, los diferentes modos y prácticas de subjetivación, el trabajo, la técnica, el cuerpo y lo ligado a él, los gestos, los gestos para con la vida, el otro, lo foráneo, la violencia, las experiencias existenciales límites, los miedos y las angustias, lo obscuro, el nacimiento, la muerte, etc. En síntesis, todos aquellos aspectos que puedan resultar de una particular importancia si se los aborda con un interés y preocupación pedagógicos; es decir, cuando con dicho abordaje una de las preguntas fundamentales de fondo es qué papel han jugado allí los procesos educativos y formativos y cómo a través de ellos los seres humanos han devenido en tales.

Así pues, si se miran las temáticas anteriormente mencionadas desde un marco pedagógico, se podría decir entonces que como grandes conceptos articuladores se encuentran acá la formabilidad -“Bildsamkeit“ (Herbart) - y la formación (Bildung) humanas. De allí que si se establece una relación entre la antropología histórico-pedagógica y el problema pedagógico de la formación en el sentido mencionado, resulta que, más allá de la pregunta por el ser humano, lo que está en juego ahora es la pregunta por los seres humanos y por sus modos particulares de formarse, es decir, de subjetivarse, de socializarse, de culturizarse, de devenir seres humanos. Siguiendo esta línea de reflexión, para hablar de formación humana y del homo educandus, hoy en día resulta necesario remitirse entonces, antes que a esencialismos, a diferentes aspectos humanizantes y a complejos temáticos como los acabados de mencionar arriba. Desde esta nueva óptica, lo que los “seres humanos son” sale a la luz, más bien, como el reflejo de lo que los mismos seres humanos han hecho de sí y del mundo, de la manera en que han sido educados y formados —subjetivados—.

II. Sociología fenomenológica y el mundo de la vida

Hemos introducido acá también la sociología con orientación fenomenológica como un marco de referencia posible porque creemos que con sus aportes ofrece un derrotero que es muy importante para pensar problemáticas pedagógicas y antropológico-pedagógicas. A diferencia del proyecto de Husserl de una fenomenología pura, trascendental o teórico-cognoscitiva, lo que acá se pretende desarrollar, con ayuda de los aportes de una sociología

Comentario [GS1]: Página: 7 Esto no es una corrección — pues la frase está debidamente construida—, sino una sugerencia que tiene que ver más con la musicalidad de la oración que con su gramaticalidad. También es un intento por hacer más claro el texto, puesto que pese a su belleza no es muy común el uso de la expresión “devenir” en la forma como apropiadamente la emplean los autores. Por tanto, se deja a su consideración la aceptación de esta respetuosa sugerencia. (J.A.)

fenomenológica, es un modo de mirar fenomenológico que sea productivo, a su vez, para pensar al ser humano sub especie educacionis; en otras palabras, una fenomenología aplicada desde un marco sociológico, cuya pretensión básica consistiría en tratar de hacer visibles ciertas cosas que, de otro modo —desde otro tipo de discurso o desde otros planteamientos teóricos—, no sería posible ver. Creemos, sobre todo, que las reflexiones pedagógicas actuales necesitan recurrir a la creatividad conceptual que propicia una descripción fenomenológica en este sentido, sin desconocer, por supuesto, presupuestos como la historicidad y la relatividad cultural que hacen parte de la antropología histórico-pedagógica. Así, antes que ir a “las cosas mismas” o a “los actos puros de la conciencia intencional”, lo que aquí se busca es ir al mundo de la vida⁸, en tanto espacio de las historias sedimentadas y en tanto marco situacional del ser humano, para rastrear a partir de allí cómo se configuran los espacios pedagógicos y los espacios escolares con sus respectivas orientaciones hacia la formación.

La tematización que hacemos acá del concepto de mundo de la vida parte de la recuperación de algunas ideas rectoras de la filosofía fenomenológica de Edmund Husserl. Como se sabe, para Husserl el positivismo vigente de la época, en tanto única expresión de la cientificidad —y de la vida humana—, es visto como un momento de crisis. Husserl habla del olvido de las bases pre-científicas no necesariamente reflexionadas o pasadas por la conciencia por parte de los objetivistas¹⁰. De esta forma la máxima expresión de la racionalidad humana occidental encuentra su punto flaco en el desconocimiento de los trasfondos socioculturales que dan sentido a su propia actividad científica. Al respecto dice Husserl:

Pero es claro que la pregunta por el propio y constante sentido de ser de este mundo de vida tiene ya el buen sentido para los hombres que viven en él, antes de plantear la pregunta general por su función para una fundamentación evidente de las ciencias objetivas. Los hombres no siempre tienen intereses científicos, e incluso los científicos no están siempre ocupados con tareas científicas [...] Así pues, el mundo de la vida existía para la humanidad ya antes de la ciencia, al igual que también prosigue su forma de ser en la época de la ciencia (Husserl, 1991, p. 129).

La crisis de las ciencias positivas desde la perspectiva husserliana consiste en el hecho de que éstas se estructuran con base en realidades, postulados y conceptos que ella misma no ha clarificado y justificado; se trata de cierta ceguera frente a las condiciones que la hacen posible, lo que además les impide llevar a feliz término el ideal ilustrado de introducir razón a todas las esferas de la condición humana (racionalización de la experiencia). La crítica más radical de Husserl a los positivistas se dirige a su ingenuidad, a

8

Acá seguimos a Waldenfels para quien el mundo de la vida hace alusión “ante todo al mundo de la vida concreto y relativamente indiferenciado que abarca todo aquello que de alguna forma nos toca [...]” (Waldenfels, 1999, p. 181).

⁹Cf.: Husserl, 1991.

10

Es de anotar que para el autor la idea de la consecución de conocimientos objetivos no deja de ser una meta válida: lo único diferente en relación con las ideas positivistas de la época, es el cómo acceder a este ideal; para Husserl, la objetividad parte de la identificación de evidencias, no como la entiende el positivismo, es decir, como hechos a ser registrados desde metodologías empírico- analíticas ó hipotético-deductivas, sino entendida “como una presencia que excluye toda duda sería: ella es un ‘ver’ y un ‘saber’, de manera absolutamente inmediata, la objetividad intencionada. En este sentido la evidencia constituye la medida de todo conocimiento” (Herrera, 1980, p. 47).

su falta de conciencia sobre los orígenes de su propia actividad y pensamiento. Al respecto escribe el profesor Hoyos:

La tesis central de los estudios de Husserl en torno a la crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental es la siguiente: El positivismo, que él más frecuentemente llama objetivismo, tanto de las ciencias de la naturaleza como de las del espíritu, ha llevado a olvidar la auténtica reflexión sobre el sujeto, autor de la ciencia y la investigación, y al mismo tiempo quien utiliza sus resultados (Hoyos, 1986, p. 27).

La posibilidad de superar dicha crisis consiste en la recuperación de la principal característica de todo sujeto: la capacidad de juicio y con ello el retorno a la reflexión, la crítica y la consciencia —función de cimentar y función de hilo conductor, según Waldenfels—. De esta forma, la ruptura con la actitud natural y con dicha ingenuidad se consigue tras la adopción y puesta en marcha de una actitud crítica, esto es, mediante aquella actividad que responde a una exigencia de inteligibilidad con la cual las bases de la vida cotidiana y la ciencia quedan expuestas al juicio crítico del sujeto reflexivo. En ese sentido, la fenomenología es propuesta acá como una “ciencia rigurosa” capaz de esclarecer las condiciones que permiten la construcción de los conceptos científicos y su vivencia; ciencia que ha de permitir la reducción del mundo objetivo de las ciencias a la toma de conciencia sobre cómo algo se transforma en objeto para nosotros. La fenomenología es vista entonces como la ciencia capaz de explicitar cómo algo se convierte en objeto en nuestra consciencia; ciencia que ha de permitir entonces realizar efectivamente una convergencia entre lo trascendente¹¹ y lo inmanente¹², entre la consciencia y el mundo.

Como lo dice Habermas:

Para mantener, sin embargo, el predominio de la filosofía, Husserl hizo entonces una jugada bien original (también bajo la impresión de un momento histórico oscurecido en términos totalitarios). Convirtió el mundo de la vida en olvidado fundamento de sentido de las ciencias. La escisión del mundo en ser corporal y en ser psíquico no reflejaba a su juicio sino la autocomprensión objetivista de las ciencias, que se ocultan a sí mismas el contexto de nacimiento que para ellas constituye el mundo de la vida. El mundo de la vida constituye, en tanto que praxis natural y experiencia del mundo, el concepto totalmente opuesto a aquellas idealizaciones que intervienen en la constitución de los ámbitos de conocimiento de las distintas ciencias¹³. Las

11

“Brevemente, son trascendentes toda exterioridad y todo conocimiento privado de evidencia, es decir, todo conocimiento que no alcanza la intuición auténtica del objeto intencionado o puesto” (Herrera, 1980, p. 52).

12

La inmanencia es recuperada en la perspectiva husserliana con la intención de enraizar lo pensado y lo actuado en una determinada contextura, con lo cual la idea vacía de la trascendencia sin más, queda revaluada a partir de la reivindicación de la articulación de lo trascendente con la vivencia particular. Al respecto escribe el profesor Herrera: “en el fenómeno es necesario distinguir la apariencia (Erscheinung) y aquello que aparece (Erscheinendes). Sin duda que lo que aparece no es realmente inmanente: él no es una parte real de la aparición. Sin embargo, nos es dado de manera absoluta” (Herrera, 1980, p. 51).

13

Los argumentos centrales de Husserl parecen hipostasiar el mundo de la vida como una contextura inmunizada contra toda idealización, o si se quiere, contra toda ideología producida en el ámbito de las ciencias, lo cual termina por negar el giro lingüístico producido por la pragmática desde la idea del juego del lenguaje, y por la hermenéutica, en su postulado del círculo hermenéutico. En esta perspectiva las producciones humanas surgidas de la ciencia son asumidas como constructos exógenos a los diferentes mundos de la vida, con lo que se pasa por alto el papel dialéctico que juegan entre sí, en la medida en que éstos no sólo se originan en su territorio, sino que, además, obran

idealizaciones subyacentes en las operaciones de medida, en la suposición de causalidad, en la matematización, etc., explican también la tendencia de la imagen científica del mundo a la tecnificación, es decir, la formalización de la praxis cotidiana (Habermas, 1996, p. 60).

La ruptura que propicia el concepto de mundo de la vida consiste en la propuesta de una fundamentación del quehacer de la filosofía fenomenológica en franca diferencia con las arquitecturas teórico-trascendentalistas de la filosofía, con lo cual las cosas y experiencias quedan problematizadas, no desde su fundamentación última, sino a partir de la pregunta por cómo ellas aparecen o se hacen visibles en la experiencia o vivencia de quien lo experimenta. Nos interesa resaltar acá entonces que la filosofía deja de ser así fundamentación para pasar a ser reconstrucción de lo vivido. Dicha acción reconstructiva de la filosofía la hace operar, además, como políglota, es decir, como poseedora de varios lenguajes, a saber: el de las ciencias y el de las experiencias de la vida cotidiana.

Así pues, la solución al problema de la crisis de las ciencias europeas la ve Husserl en la apuesta por el camino de la reflexión que consiste en la vuelta a los orígenes de la ciencia, es decir, al mundo de la vida, en donde es posible explicitar la subjetividad como dadora de sentido y, por tanto, como subjetividad operante y práctica. La idea central en este argumento es la recuperación de la cotidianidad donde el sujeto pueda reconocerse a sí mismo como subjetividad operante. Para Husserl se hace necesario, por ello, tematizar la subjetividad ubicada, construida en un determinado mundo de la vida, desde su actividad motivada e intencionada históricamente. Con el mundo de la vida como centro seguimos entonces la orientación abierta por Husserl, no obstante, en la versión renovada de Habermas y el sentido programático propuesto por Waldenfels. Al respecto dice este último:

El olvido del mundo de la vida es responsable, según Husserl, de desarrollos equívocos que sólo pueden ser subsanados mediante el regreso al mundo de la vida. De antemano, el mundo de la vida no es objeto de una simple descripción o, menos aún, meta de una búsqueda que tenga como fin la inmediata plenitud de la vida; constituye más bien el tema de un re-cuestionamiento metódico y diversificado [...] Tal re-cuestionamiento apunta hacia tres direcciones. Busca el fundamento de unas ciencias que se han quedado sin fundamentaciones; busca, además, el acceso a una fenomenología trascendental orientada en el sujeto que nos permita rendirnos cuentas a nosotros mismos acerca de nuestros logros intencionales; y, finalmente, busca una perspectiva histórica global que ataje la desintegración del mundo en una pluralidad de mundos particulares. En ese sentido, se puede hablar de una triple función: función de cimentar, función de hilo conductor y función unificador (Waldenfels, 1997, p. 43).

La orientación fenomenológica hacia el mundo de la vida —con el fin, en particular, de tematizar y problematizar la constitución de los espacios pedagógicos y escolares— ha de servir acá entonces para criticar y volver reflexivos los procesos de racionalización y

en él modificándolo. De esta manera, los mundos de la vida no podrían quedar blindados contra las idealizaciones de la ciencia, pues serían ellos mismos producto de éstas en el devenir histórico de sociedades altamente tecnificadas, como la moderna sociedad industrial.

colonización del mismo mundo de la vida y de los “mundos particulares específicos”
(Waldenfels, 1997, p. 44).

De otro lado, Habermas recupera el concepto weberiano de tradicionalización secundaria para hacer alusión a la profunda resonancia que las producciones científicas han tenido sobre la vida cotidiana, llevando a la acumulación y sedimentación de conocimientos que funcionan precisamente como nuevas tradiciones. El cuestionamiento habermasiano a esta tecnificación de la vida cotidiana se dirige hacia la pregunta por la posible descarga de la ciencia en el mundo de la vida y/o su colonización. Con respecto a esta descarga se realiza un reconocimiento afirmativo sobre las implicaciones de la ciencia en la vida cotidiana, como nuevas estrategias positivas para afrontar el desarrollo humano y social. Así, la técnica de los aparatos y las producciones tecnológicas logran una fuerte injerencia sobre la vida cotidiana, de manera que el contexto pre-científico no consigue inmunizarse de las incidencias por parte de la ciencia —el mundo de la vida contemporáneo es un mundo de la vida tecnificado—. La idea de la tecnificación de la vida cotidiana como colonización lleva también a otros ámbitos de análisis un poco más problemáticos: en tanto significación de la tecnificación como introducción creciente de la razón instrumental en contextos vitales no necesariamente supeditados a dicha lógica o razón, la colonización del mundo de la vida representa entonces la pérdida de cobijo por parte del sujeto en un doble sentido: de un lado, en cuanto desencantamiento de valores y representaciones tradicionales y, de otro, en cuanto pérdida de credulidad y confianza en las ofertas científicas de la sociedad industrial moderna. En este sentido, la racionalización y homogenización del mundo de la vida lleva también a una racionalización y homogenización de los espacios y, en consecuencia, de los seres humanos. Como bien lo plantea Waldenfels:

Si partimos de que como seres corporales estamos co-determinados por nuestro Ser-Aquí y de que la pregunta ‘¿quién soy?’ no puede ser respondida sin relación con la pregunta ‘¿dónde estoy?’, entonces la normalización de los espacios vitales se amplía así a una normalización de la vida misma en la que, como consecuencia, se allanan diferencias y se reduce la tensión entre mundo propio y mundo extraño (Waldenfels, 1999, p. 209).

Antropológica y pedagógicamente hablando, es precisamente a esa formación del ser humano en y mediante los espacios a lo que queremos apuntar acá. Dicho con otras palabras: no hay formación en abstracto y al margen de una cierta espacialidad, lo que vuelve necesaria la pregunta antropológico-pedagógica e histórica por la configuración y papel de estos espacios para la formación.

En el anterior apartado se hizo un acercamiento al mundo de la vida a partir de las ideas de Husserl. En lo que sigue se tratarán las ideas sociológicas de Alfred Schütz en torno a dicho concepto. Lo primero que cabe decir al respecto es que a ambos autores los vincula la fenomenología como procedimiento, aunque cada uno tiene una visión muy particular de ella. En el caso de Schütz, la producción académica se encuentra orientada hacia la sociología¹⁴. Para Schütz, la sociología como ciencia rigurosa debe encargarse del estudio detallado de la vida cotidiana. De allí que se pueda afirmar que la obra de Schütz es un intento por sociologizar la filosofía fenomenológica de Husserl y, con ello, el concepto de mundo de la vida. En ese sentido, dicha sociologización implica la pregunta por la

¹⁴ Cf.: Schütz, 1962, 1993.

objetivación social de las ideas filosóficas fenomenológicas, con miras a su implementación para la comprensión e intervención de la interacción social en contextos socioculturales específicos. Sociologizar significa, por ende, aplicar en el ámbito de la relación social las ideas fenomenológicas. Se reconoce en este sentido la dificultad de traducir postulados universalistas de la fenomenología de Husserl como la suspensión del juicio (epojé) y la reducción fenomenológica a contextos específicos del acontecer social y frente a ello cobra relevancia la idea rectora de preguntarse por el modo en que los actores crean o construyen la realidad social, reconociendo con ello el carácter intersubjetivo que implica la dinámica social, según la cual los actores crean la realidad con base en pautas de acción que los constriñen; pautas que operan como acervos de conocimientos socialmente construidos que devienen en herencias culturales en los procesos de socialización; herencias culturales que ayudan a comprender la forma en que la tecnificación de la vida cotidiana y la sociedad del riesgo pueden ser asumidas como estructuras intersubjetivas configuradoras y configuradas en la vida cotidiana de los diferentes actores sociales. Lo anterior es importante, porque con dicha idea Schütz no cae presa de las críticas que Habermas le hace a Husserl. Acá no hay una idealización de la vida cotidiana en tanto urna de cristal no modificada o no intervenida por las ideologías devenidas de la ciencia. Así pues, Schütz recupera el mundo de la vida como un espacio de resignificación de la realidad social y como un espacio para entender el sistema de sociedad, y rompe así con la ingenuidad husserliana al imprimirle al mundo de la vida una dinámica intersubjetiva que se aleja de las reificaciones realizadas por los discursos objetivantes de los grandes relatos de la sociología, así como de las miradas acríicas del mundo de la vida.

De acuerdo con lo anterior, las pretensiones de Schütz giran en torno al estudio de cómo funciona de hecho el espacio fenoménico del encuentro entre los sujetos; espacio que constituye el horizonte de la vida diaria. En la apuesta metodológica y teórico-cognoscitiva de Schütz, aunque se apunta hacia la recuperación de la subjetividad del actor considerado en su espacio vital cotidiano, no se abandona la idea científica de construir referentes conceptuales que puedan trascender las meras narraciones descriptivas que los sujetos realizan sobre sus experiencias en la vida cotidiana. Sobre este aspecto escribe el mismo Schütz:

Seguramente nos sorprenderíamos si encontráramos un cartógrafo que trazara el mapa de una ciudad de acuerdo con la información que recoge de sus habitantes. Sin embargo, los científicos sociales escogen con frecuencia este extraño método. Olvidan que hacen su trabajo científico en un nivel de interpretación (teórica) y comprensión que difiere de las ingenuas actitudes según las cuales las personas se orientan e interpretan su vida cotidiana (Schütz en: Ritzer, 2001, p. 506) ¹⁵.

Hasta el momento se han venido exponiendo ideas características de la sociología fenomenológica de Schütz, pero aún no se han puesto en cuestión sus concepciones del mundo de la vida. Según Habermas: “Schütz concibió el mundo de la vida como el suelo no problematizado de la praxis cotidiana. Por eso trató en primer lugar de aclarar qué

Sin embargo, con estas ideas tanto Husserl como Schütz parecen caer en una contradicción de cara a su crítica al positivismo, pues la suspensión del juicio y el llamado a una mirada no ingenua por parte del investigador repiten el vicio objetivista que tanto se les reprochaba a los positivistas, según el cual se quisiera romper con los valores de la vida cotidiana e investirse de los valores de la ciencia.

significa concebir algo como obvio, como ‘algo que se da por descontado’ hasta que no hay más remedio que ponerlo en cuestión” (Habermas, 2000, p. 359). Dicho suelo no problematizado sólo puede ser puesto en cuestión gracias a la posibilidad de que el sujeto acceda a una autocomprensión de su existencia, lo cual reafirma nuevamente las ideas fenomenológicas husserlianas. Así, el mundo de la vida puede ser reflexionado desde la posible aparición de asuntos problemáticos en la rutina de la vida cotidiana de los sujetos, que no pueden ser resueltos con base en las herencias culturales no problematizadas, representadas en las tipificaciones y recetas existentes en la actitud natural. Dichas herencias culturales, como ya se dijo, son asumidas por los sujetos como un saber implícito (pre-teórico) que se posee, pero del que no se es consciente; este saber de fondo es el que representa el contexto del mundo de la vida.

De esta forma, el principal criterio metodológico y vivencial del estudio fenomenológico ha de partir de la experiencia abridora de sentido del sujeto, sin la cual un investigador versado en metodologías investigativas no lograría nunca acceder al mundo de la vida de los otros ni al suyo. Schütz plantea que el mundo de la vida cotidiano es el ámbito de la realidad sobre el que el ser humano retorna inevitable y recurrentemente. De esta forma el mundo de la vida permite la ubicación contextual del sujeto; ya no es el mundo en abstracto, sino el mundo de la experiencia vivida centrada en el cuerpo de cada quien, marcada por tradiciones socioculturales y socializadas con otros. Lo primero que se podría decir al respecto es la estrecha relación, o si se quiere, la casi homologación entre el mundo de la vida y el mundo de la experiencia. Se trata de los cimientos de una fenomenología de la experiencia que de forma genético-reconstructiva estará vigilante para poner en cuestión los orígenes pre-científicos y/o pre-teóricos de la vida científica. El mundo de la vida se erige así como trasfondo de toda actividad humana. Queda claro entonces el papel tan importante que cumple el mundo de la vida en la fundamentación de Husserl y de Schütz, en tanto dador o donador de sentido y de legitimidad a toda empresa humana.

III. Aspectos del mundo de la vida y espacio vital

El mundo de la vida cotidiano es la región de la realidad sobre la cual el ser humano puede intervenir y transformar, al actuar allí por medio de su cuerpo. Pero, igualmente, es este el espacio en el que se limitan las posibilidades de acción. El ser humano accede al mundo de la vida mediante su cuerpo propio y a través de él se perspectiviza y se abre al mundo. El mundo de la vida posee entonces un horizonte temporal y un horizonte espacial. Aquí vale la pena retomar un autor citado por Mèlich en su texto *Del extraño al cómplice*; se trata del pedagogo y fenomenólogo Van Manen, quien dice que hay cuatro existenciarios que resultan inseparables: a) espacialidad (lived space); b) corporeidad (lived body); c) temporalidad (lived time) y; d) relacionalidad (lived human relation). Los mundos de la vida adquieren entonces una forma particular gracias a tipos de orden específicos que se configuran mediante las experiencias – corporales - y gracias a los existenciarios mencionados. Dicho en otras palabras, los órdenes —sus estructuras y niveles— se configuran a partir de las experiencias corporales en el tiempo, en el espacio y con otros. Experiencias que, a su vez, son en muchos casos el producto de aprendizajes y de procesos de habituamiento.

El ser humano, en tanto ser-corporal-en-el-mundo, se encuentra en un espacio vital y vive su tiempo —lo anterior supone una diferenciación frente al espacio físico-formal y frente al tiempo homogéneo, mecánico y medible—. El ser humano es entonces el donador de sentido de su mundo, de su entorno (Unwelt) pero a partir de su mundo de la vida (Lebenswelt). De allí entonces que el ser humano sea lo que es como sujeto gracias también a un entorno que lo forma y que forma, incluso con la posibilidad de su trans-formación. Todo esto se logra a partir de un sentido que es otorgado, o mejor, resignificado por el sujeto mismo. De esa manera, el espacio se convierte en espacio vital, y deja de ser un lugar para convertirse en una dimensión. El espacio vivido o vivencial se diferencia entonces del espacio abstracto. Al respecto Bollnow dice lo siguiente:

1) En el espacio vivencial existe un punto central determinado que de algún modo [...] viene dado por el lugar del hombre que está vivenciando el espacio. 2) Hay en él un sistema de ejes determinado, relacionado con el cuerpo humano y su postura erguida, opuesta a la gravedad terrestre [...] 3) En él las regiones y los lugares son cualitativamente distintos. Sobre sus relaciones se basa una estructura multifacética del espacio 'vivencial', para la que no hay analogía en el espacio matemático. 4) No hay sólo transiciones fluidas de una región a otra, sino también límites netamente recortados. El espacio 'vivencial' muestra verdaderas discontinuidades. 5) [...] Ante todo, el espacio 'vivencial' nos es dado como un espacio cerrado y finito y sólo por experiencias posteriores se ensancha hasta una extensión infinita. 6) En su totalidad, el espacio 'vivencial' no es una zona de valor neutral. Está ligado al hombre por relaciones vitales tanto fomentadoras como frenadoras. En uno como en otro caso pertenecen al campo de la actitud vital humana. 7) Cada lugar en el espacio 'vivencial' tiene su significación para el hombre. Por ello, para la descripción del espacio 'vivencial' empleamos las categorías usuales de las ciencias del espíritu. 8) No se trata de una realidad desligada de la relación concreta con el hombre y, de acuerdo con ello, de la relación humana con este espacio, pues ambas cosas son imposibles de separar (Bollnow, 1969, pp. 24-25).

Desde una orientación antropológico-filosófica, Ernst Cassirer¹⁶ plantea que el espacio y el tiempo constituyen la urdimbre en que se halla trabada toda realidad. Este autor propone, además, que la experiencia espacial y temporal debe ser analizada de acuerdo con cada cultura partiendo de la concepción de mundo que hay en juego. Es decir, que existen tipos diferentes de experiencia espacial y temporal y no todas ellas se encuentran en el mismo nivel. Así, existen de menor a mayor grado de complejidad los siguientes espacios: espacio orgánico, en el cual todo organismo busca adaptarse a ciertas condiciones del ambiente para sobrevivir; espacio perceptivo, el cual no es un mero dato perceptible, sino que va ligado, más bien, a los diferentes géneros de la experiencia sensible, óptica, táctil, acústica y kinestésica; espacio simbólico o abstracto, el cual no halla su contrapartida ni su fundación en ninguna realidad física o psicológica sino, más bien, en símbolos de relaciones abstractas, tal como sucede con las matemáticas, por ejemplo.

A partir de una mirada fenomenológica de la educación, Joan-Carles Mèlich plantea, de una manera similar a la nuestra, la idea de un ser humano como educable y educando. Llega

Cf.: Cassirer, 1993, p. 71.

a la conclusión de que la educación se debe concebir de entrada como antropogénesis¹⁷.

Es decir, que no hay *anthropos* sin *paideia*. De ahí se deriva la afirmación de que la educación es tiempo y espacio, pues tratar el tiempo de la educación implica necesariamente estudiar el espacio y viceversa. Por tanto, los espacios se convierten en una producción vital para el ser humano y su relación con la educación, pues son espacios vivenciados. Si hay espacio es porque el ser humano es un ser espacial, ya que no existe espacio por fuera del ser humano mismo. Incluso se puede decir que las bases objetivas de nuestros mundos vitales afectan la manera en que los seres humanos se experimentan a sí mismos desde el punto de vista corporal, la manera en que perciben el sentido de las acciones, etc. Parte de ese mundo de la vida son también las instituciones y organizaciones sociales, las maneras en que disponemos y organizamos los espacios vitales, etc. Finalmente, el autor hace una comparación entre tiempo y espacio, explicando los dos tipos de temporalidad existentes, y afirmando que de esa misma manera se debe leer el espacio para aproximarse a la comprensión de los mundos de la vida de los sujetos que habitan un mismo entorno, tal como puede suceder en un espacio pedagógico como tal. Así, existen dos tipos de temporalidad: a) la cronológica (*Khronos*), que puede entenderse como el convencionalismo aquel en el cual dividimos el día en 24 horas con sus respectivos minutos y segundos y que se comparte con los otros individuos; b) la kairológica (*Kairós*), la cual es el tiempo vivido, el tiempo subjetivo en oposición al reloj; es el tiempo del ser-en-elmundo. Así mismo, se propone el autor considerar dos tipos de espacialidad: a) el espacio vivencial, el cual consiste en el horizonte de cada mundo de la vida; b) el espacio socio-histórico, el cual se estudia y clasifica las formas de vivir a partir de la interacción y las relaciones interpersonales, desde una perspectiva social e histórica. Desde estos enfoques es que el autor propone vislumbrar las interacciones pedagógicas en la vida cotidiana. Argumenta además este autor que la corporeidad es la categoría principal que permite la intelección del proceso educativo en una institución educativa a través de una hermenéutica educativa basándose en la teoría gadameriana.

Así pues, la recuperación de la idea fenomenológica del mundo de la vida deja reivindicar la vida cotidiana como contexto de construcción y, por ende, como contexto de emergencia de todo saber. Acá el carácter situado del ser humano se constituye entonces en condición fundamental para toda experiencia donadora de sentido, sin con ello querer decir que sea allí en el mundo de la vida en donde se realiza dicha experiencia de un modo originario y auténtico. Más bien y como lo dice Foucault:

Lo vivido es a la vez el espacio en el que se dan todos los contenidos empíricos a la experiencia y también la forma originaria que los hace posibles en general y designa su enraizamiento primero; permite comunicar el espacio del cuerpo con el tiempo de la cultura, las determinaciones de la naturaleza con la pesantez de la historia, a condición, empero, de que el cuerpo y, a través de él, la naturaleza, sean dados primero en la experiencia de una espacialidad irreductible y de que la cultura, portadora de la historia, sea experimentada primero en lo inmediato de las significaciones sedimentadas (Foucault, 1985, p. 312).

La tesis acá es que, desde el punto de vista antropológico-formativo, el ser humano se comprende con los demás seres humanos dentro de ese espacio mundo vital y que es allí

Cf.: Mèlich, 1994, p. 74.

donde realiza sus experiencias. Mediante la pregunta por los espacios vividos se puede conocer cómo los seres humanos en tanto seres corporales y en movimiento le dan sentido y se las arreglan con su mundo de la vida. A partir de las interacciones con otros, los seres humanos experimentan el mundo y a sí mismos.

Llegado hasta acá, nos interesa destacar que, desde nuestra perspectiva antropológico-pedagógica y socio-fenomenológica, el sujeto, o mejor, lo que hace la individualidad y particularidad de un sujeto, no es entonces su condición como punto de inicio, sino la resultante —en permanente construcción— de la experiencia corporalmente situada de la diferenciación dentro de un campo; experiencia ante todo diferenciadora entre lo propio y lo extraño y a partir de la cual el mundo de la vida se configura como mi mundo de acogida aquí y como un mundo extraño allá¹⁸. Esta experiencia de los límites y de las delimitaciones es la que en parte se configura con los espacios. Se puede decir entonces que los dispositivos espaciales delimitan igualmente las maneras en que los seres humanos se constituyen como tales en tanto individuos pertenecientes o inmersos en dichos espacios. Los espacios poseen una discursividad —dicen algo— y fungen, igualmente, como instancias de sedimentación de los saberes.

IV. Espacios pedagógicos

El mundo de la vida no es algo monolítico. Así como el mundo de la vida se organiza en torno a un espacio y a un tiempo particular, remite también a una variedad de mundos de la vida geográfica e históricamente diferentes. Hablamos entonces de que existe una variedad de mundos de la vida de conformidad con los distintos momentos de la historia y con las diferentes culturas. Los mundos de la vida adquieren así su forma especial mediante ciertos órdenes específicos; es decir, éstos se dividen o especializan en “mundos especiales intraculturales” (Waldenfels) a los que le subyacen igualmente intereses, fines, técnicas, hábitos, órdenes, etc., especiales.

Así pues, en nuestro planteamiento los espacios que consideramos pedagógicos se establecen sobre el trasfondo de los mundos de la vida. Nuestra idea acá es que esos mundos de la vida se pueden ver y analizar como mundos que se configuran de un modo pedagógico. No queremos dar a entender que con ello se trata de una simple extrapolación. Cuando se hace la pregunta por lo “pedagógico” de un espacio pedagógico, se ha de pensar en una forma de orden particular. En términos de su intencionalidad —de su “diagrama” (Foucault)—, un espacio pedagógico se configura a la luz de una pretensión de formación y en términos de su estructuración, cuando incluye las instancias enseñante, aprendiz, aquello que se aprende, un ideal de formación, etc. Por eso, nuestro interés busca otra mirada: se trata de considerar acá como espacios pedagógicos incluso espacios diferentes a los de la escuela. Como se puede notar, el problema no es el espacio como espacio físico, sino el sentido los sentidos —la intencionalidad pedagógico-formativa— que se da a ese mundo de la vida. Gracias a la percepción del espacio y de lo que hay en él y al modo en que el individuo se desenvuelve y acomoda en él, tienen lugar procesos de formación: por ejemplo, mediante la sensoriomotricidad de la percepción espacial, mediante los juicios afectivos y emocionales y mediante la percepción el individuo que dota de sentido el espacio; de allí que la escuela sea —o aspire a ser— entendida como un segundo hogar o como el lugar donde se va a

Cf.: Waldenfels, 1999, pp. 200 y ss.

aprender. Una de nuestras hipótesis en ese sentido es que incluso en la actualidad muchas veces la escuela, el entorno escolar, ya no funge como un espacio pedagógico y, por el contrario, son ahora espacios como el “parche de la esquina”, la gallada, etc., los que se constituyen en espacios pedagógicos por excelencia.

Dado lo anterior se puede afirmar que cuando hablamos de espacios pedagógicos éstos han de asumir en su significación y vivencia ciertas dimensiones pedagógicas que permitirían su legitimación como tal. Para el profesor Mario Osorio:

Son pues, tres los escenarios en los que se deben actualizar, o en los que deben actuar las dimensiones de la pedagogía: a) a nivel de las prácticas educativas directas; b) a nivel de las prácticas instituyentes de la organización como institucionalización de una propuesta pedagógica consensualmente válida y mantenida en el espacio de las estrategias de acción; c) a nivel de las prácticas como movimientos de dirección (Osorio, 1990, p. 52).

El primer escenario del mundo de la vida citado en el cual las dimensiones de la pedagogía configuran espacios pedagógicos se refiere a prácticas educativas directas. Se entiende por prácticas educativas directas las acciones reflexivas y críticas que permiten el desarrollo de las prácticas, en este caso, pedagógicas, transformándolas en experiencia y vinculando, para ello, la creatividad a su propio discurso performativo, esto es, la reivindicación de la capacidad de agencia sobre sí mismo como condición básica para pensar en los espacios pedagógicos en el entramado intersubjetivo de los mundos de la vida. Así, el espacio pedagógico asume las características de ser un proceso creativo, un mundo de interacciones donde se auspician las confrontaciones subjetivas en aras de la realización de procesos de formación. El segundo escenario del mundo de la vida en el cual se pueden objetivar los espacios pedagógicos son las prácticas instituyentes de la organización pedagógica, las cuales, como complemento a las prácticas directas, preguntan por las condiciones de posibilidad institucional devenidas de los mundos de la vida; es decir, se interroga por las dimensiones institucionales del mundo de la vida cotidiana que se ha configurado por las rutinas y tipificaciones que permiten vivenciar y significar de una determinada manera lo social, siendo por ende el principal vector en la dinamización de la construcción social del espacio pedagógico. Al respecto escribe el profesor Osorio:

En la institución se distinguen dos componentes fundamentales: a) lo instituido, que son los medios materiales, las formas institucionalizadas, más o menos estables y específicas, el sistema de valores y normas, los patrones culturales, etc., b) lo instituyente, que son las personas involucradas en la vida de la institución, sea como agentes internos o como “clientela”, y el propio proceso de interacción en el medio en que ella actúa (Osorio, 1990, p. 57).

De esta manera, el espacio pedagógico en el mundo de la vida, al adquirir estas dos condiciones, se perfila como herencia cultural y como agencia humana. Lo central de esta doble implicación, desde la perspectiva de una pedagogía fenomenológica, es dar mayor fuerza, según la idea de la formación, a la dinámica instituyente de los imaginarios pedagógicos; con lo cual el magma de significaciones permite la expansión de la naturaleza humana y, con ello, como se dirá más adelante, la ex-centricidad. La idea básica en lo que se refiere al aspecto de las prácticas instituyentes de la organización pedagógica es

reconocer en el contexto de los espacios pedagógicos la importancia de la capacidad de agencia de los sujetos en procesos de formación, sin querer con ello reivindicar ideas solipsistas de la actuación humana sino, más bien, el entramado intersubjetivo que configura los mundos de la vida y que se expresa en términos del espacio pedagógico como aquellos patrones culturales que cargan históricamente con acervos de significaciones socialmente construidas sobre lo pedagógico-formativo. Así:

La tarea de la pedagogía en el campo de las instituciones es la de, teniendo en consideración lo instituido, dar énfasis y vigor a la instancia del instituyente. Las fuerzas sociales que la institución represa, disciplina y organiza, y la pluralidad de propósitos o intereses que los objetivos oficiales disimulan; dichas fuerzas contenidas reaccionan, en primer momento, con actitudes anti-institución, a través de la crítica ideológica, de alternativas voluntaristas, grupistas, corporativas, o comunitarias; actitudes que, entretanto, terminan por agotarse y desocuparse a menos que se transformen, de inmediato, en posicionamientos firmes contra la institución, en el sentido de acciones críticas y lúcidamente eficaces para la reconstrucción, en nueva forma, de la institución: una reconstrucción permanente e incansable, que se materialice en planes y programas alternativos, en nuevas formas e instrumentos de superación (Osorio, 1990, p. 57).

Por último, las prácticas colectivas como movimientos de dirección en el espacio pedagógico, implican la tematización de prácticas colectivas en espacios públicos que den cuenta de procesos formativos intrasubjetivos, intersubjetivos y transubjetivos. El espacio pedagógico se encuentra articulado por espacios privados de formación del sujeto concreto y por espacios públicos donde dicha formación se integra o contribuye a la formación social-colectiva. Los espacios públicos son el lugar social de la comunicación humana donde se da sentido al reconocimiento y a la reciprocidad; son, por ende, el lugar de explicitación y puesta en diálogo de identidades particulares; de allí su gran importancia para el proceso formativo que implican los espacios pedagógicos. Los espacios privados son el contexto de la autoreflexividad desde la cual y gracias al encuentro con los otros, se pueden agenciar ejercicios formativos de reconstrucción de los mundos de la vida. Los espacios pedagógicos consiguen desde esta perspectiva legitimarse como procesos de autoreflexión crítica donde las prácticas colectivas agenciadas desde las acciones comunicativas dan paso al ejercicio de la crítica como acción terapéutica, en cuanto a su potencial de transformación, al develar conjuros ideológicos aparentemente inmunizados en las tradiciones que representan esos referentes culturales no problematizados del mundo de la vida, los cuales desde el espacio pedagógico son desencantados con el fin de tornar realidad existente el ideal de formación.

Las prácticas educativas directas, instituyentes y colectivas conllevan, desde esta concepción de espacios pedagógicos, la reconstrucción de los mundos de la vida como espacios para la actividad formativa, la cual consiste en desbaratar —fluidificar— la concreción del espacio pedagógico a través de la tematización y/o problematización de los mundos de la vida, expresada en los siguientes términos: la deconstrucción de los lazos históricos que ligan las visiones de lo pedagógico-formativo con la sociedad y los sistemas educativos concretos; la reivindicación de los sujetos como agentes instituyentes capaces, gracias al ejercicio de la reflexión crítica, de emanciparse de los estuches férreos de la

tradición y la instrumentalización; la configuración de propuestas pedagógicas que conlleven la superación de las condiciones sociales dadas y que, por ende, partan de la reconstrucción de los mundos de la vida como principal actividad pedagógica; la instrumentalización de dicha propuesta en términos de acciones estratégicas de formación, es decir, como una intervención “terapéutica” que los poseedores de sus mundos de la vida realizan sobre ellos, sobre los sujetos en interacción y sobre los trasfondos transubjetivos que les son telón de fondo para la actuación social-pedagógica. Dado lo anterior, se puede afirmar que la principal característica de los espacios pedagógicos sea la autogeneración en contextos reflexivos de los mundos de la vida, lo cual presupone ciertos ideales formativos de perfeccionamiento y formas de enfatizar la ex-centricidad humana.

V. Espacios escolares

En la escuela y en los espacios escolares que ésta propicia adquieren sentido y se desarrollan los mundos de la vida de los sujetos que están allí inmersos. Ello significa, en aras de una posible indagación, que es necesario un modo de observación desde el punto de vista del mundo de la vida. En ese sentido, los mundos de la vida esquematizados por los pensadores alemanes Husserl y Schütz como espacios vitales configurados por las dimensiones sociales o de institucionalización, culturales o de comunicación y personales o de la experiencia, pueden servir como una guía teórica para el estudio comprensivo de los espacios escolares, dado que la institución escolar comporta en sí misma el cruce o sincretismo de dinámicas institucionalizantes devenidas de los imperativos sistémicos de los procesos de modernización, de las prácticas y acciones comunicativas de lo cultural y de las vivencias potenciadoras de sentido de lo personal.

Por espacios escolares vamos a entender básicamente los espacios de la Escuela. Estos espacios poseen una estructuración y una intencionalidad, y obedecen a ciertos fines e intereses. En la medida en que no son ajenos ni a la historia ni a la influencia de la cultura y de la sociedad se pueden ver también como sujetos a los procesos de racionalización y homogenización del mundo contemporáneo. Aquí “la formación del espacio viene acompañada por la multiplicidad de sombras de una deformación del espacio” (Waldenfels, 1999, p. 209). En ese sentido, los espacios escolares afectan o influyen en la formación y educación de maneras muy diversas; también tienen que ver con el modo en que se presentan y organizan en ellos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, los espacios escolares, en tanto espacios educativos y formativos, facilitan, condicionan, obstaculizan, le agregan o suprimen contenidos y significados a la educación y a los procesos de formación humana. La educación se tiene que orientar siempre de nuevas maneras a partir de situaciones sociales e individuales cambiantes en las que tienen mucho que ver las disposiciones espaciales. De ahí la importancia de pensar desde esta óptica de la construcción de los espacios escolares.

Hay que subrayar, igualmente, que la escuela también cumple con la función de regular y disciplinar a los sujetos miembros de una cultura y de un espacio social. En tanto espacio delimitado es un espacio para la educación. El espacio escolar, además de ser un espacio educativo, cumple también el papel de ser el lugar para la disciplina y el control de los educandos. Una de las hipótesis acá es que, si bien los espacios no determinan la educación, sí señalan ciertos límites a partir de los cuales toman forma modos distintos de enseñanza y aprendizaje. Varios ejemplos de ello son: el cambio de espacios escolares asimétricos

(arriba igual poder, abajo igual sumisión y control) a espacios cada vez más simétricos: asientos a un mismo nivel, mesas redondas, disposición de los asientos para el contacto cercano y cara a cara. Está también el tránsito de espacios escolares inamovibles a espacios escolares más móviles. Espacios en donde las sillas ya no están pegadas al piso y en donde la orientación de la atención ya no está dirigida necesariamente hacia un punto central: el maestro o maestra. Hablamos de salones talleres en los que prima el trabajo por grupos o parejas y en donde el maestro o maestra se mueve de lugar en lugar. Dentro de esa misma lógica, está la idea de un espacio escolar adecuado que se corresponde con una organización temporal adecuada. El cambio del trabajo mecánico al trabajo cualificado y significativo supone igualmente una disposición del espacio escolar propia para ello —de la homogeneidad a la heterogeneidad—. La escuela como espacio de aprendizaje en un sentido constructivista debe contar con todo aquello que le permita al aprendiz, gracias a su propia actividad y experiencia, construir su propio conocimiento. El aula como espacio de exploración personal o como ámbito de experiencias particulares se tiene que individualizar cada vez más. Así pues, los espacios escolares responden a ciertos discursos sobre el ser humano, sobre la niñez, sobre lo que significan los procesos de aprendizaje y supone también unos ideales de formación. La tarea de una antropología histórico-pedagógica, en este caso, sería sacar a la luz las “intencionalidades” de las disposiciones de los espacios escolares para mostrar a qué tipo de formación y de sujeto en formación se puede estar haciendo referencia.

VI. A modo de conclusión: la tensión entre espacios escolares y ex-centricidad

Si algo caracteriza al ser humano es su condición ex-céntrica. Éste tiene la capacidad de ser y tener cuerpo a la vez; dicho en otras palabras, el ser humano es capaz de romper su relación de inmediatez con el entorno y verse desde afuera como formando parte de ese entorno. Ese salirse muestra que el ser humano es un ser que rompe con sus límites. Es un ser abierto al mundo. El ser humano aprende entonces en el trato con sus propias limitantes. Si no hubiera límites la arbitrariedad sería todopoderosa. Lo paradójico es que mientras la educación no puede prescindir de sus formas de coaccionar y de limitar, el ser humano se presenta como un ser abierto que siempre busca ir más allá y trascender sus propios límites (la sabana, el mundo, el sistema solar, el universo). La historia del ser humano y de su hominización ha sido la historia de la ruptura con sus límites. Es a esa tensión entre un romper con los límites y proyectarse (formarse ha sido siempre eso: viajar a otras tierras, explorar y trascender las limitaciones) y la necesidad de un espacio escolar que limita, a lo que queríamos aludir con este escrito. El reto que se nos impone es el de pensar la tensión entre espacios pedagógicos en los que el ser humano se forma en tanto va más allá, y espacios escolares en los que prima ante todo un control y encausamiento de los individuos. La paradoja desde el punto de vista del carácter formable y ex-céntrico del ser humano es que se busca su formación, su educación dentro de espacios escolares que procuran, fundamentalmente, que no se vaya más allá de las fronteras establecidas.

Bibliografía

- Bachelard, G. (2000). La poética del espacio. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Bollnow, O. F. (1969). Hombre y espacio. Barcelona: Labor.
- Bollnow, O. F. (1980). Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. En: E. König & H. Ramsenthaler (Eds.). Diskussion pädagogische Anthropologie. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Cassirer, E. (1993). Antropología Filosófica. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1985). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Barcelona: Planeta Agostini.
- Habermas, J. (1996). Textos y Contextos. Barcelona: Ariel Filosofía.
- Habermas, J. (2000). Perfiles filosófico-políticos. Barcelona: Taurus.
- Heidegger, M. . Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1960. Versión en español (1993) El ser y el tiempo. Bogotá: Fondo de Cultura Económica
- Herbart, J. F. (1984). Umriss pädagogischer Vorlesungen, Tomo 1. Revisada por J. Esterhues. Paderborn: Schöningh.
- Herrera, D. (1980). Los orígenes de la fenomenología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hoyos, G. (1986). Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Husserl, E. (1991). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Barcelona: Crítica.
- Kamper, D. (1973). Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik. München: Carl Hanser Verlag.
- Mèlich, J. C. (1994). Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos.
- Osorio, M. (1990). Pedagogía: la ciencia del educador. Brasil: Livraria UNIJUI Editora.
- Plessner, H. (1975). Die Atufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin: Walter de Gruyter.
- Ritzer, G. (2001). Teoría sociológica clásica. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schütz, A. (1962). El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schütz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós.
- Waldenfels, B. (1997). De Husserl a Derrida. Introducción a la fenomenología. Barcelona: Paidós.
- Waldenfels, B. (1999). Sinnesschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Wulf, Ch. (1992). Historische Anthropologie und Erziehungswissenschaft. En: J. Petersen & G.-B. Reinert (Eds.). Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth: Ludwig Auer GmbH. (Versión en español: Antropología histórica y ciencia de la educación. En: Revista Educación, (Tübingen), vol. 54).