



Estudios

revista  
Educación  
y Pedagogía



# Formación y subjetividad Epistemología, lenguaje y pedagogía

*Germán Vargas Guillen*

[...] la verdad ideal es un valor absoluto que trae consigo, en el movimiento de la formación cultural y su constante repercusión en la educación de los niños, una praxis universalmente transformada. Si consideramos con más detenimiento la índole de esta transformación, comprenderemos inmediatamente lo que es inevitable: Si la idea general de verdad en sí se convierte en la norma universal de todas las verdades relativas que aparecen en la vida humana, de las verdades de situaciones reales y supuestas, ello alcanza a todas las normas tradicionales, las del derecho, de la belleza, de la finalidad, de los valores dominantes de personas, valores de caracteres personales, etc.

Surge, así, una humanidad peculiar y una profesión peculiar de vida correlativa con la creación de una nueva cultura. El conocimiento filosófico del mundo origina no sólo estos peculiares resultados, sino un comportamiento humano que repercute de inmediato en el resto de la vida práctica, con todas

\* Profesor de la Universidad Pedagogía Nacional, actualmente cursa el doctorado Filosofía en la Universidad Nacional de Bogotá

sus exigencias y sus fines, los fines de la tradición histórica en los cuales uno se educa y que son los que a partir de allí rigen

Edmund Husserl

El presente artículo presenta tres tematizaciones independientes —hasta cierto punto— entre sí. Por una parte revisamos la idea de epistemología con la que habitualmente se refiere la comprensión de la lógica de la construcción del conocimiento científico; una segunda parte se detiene en la puntualización de lo que es entendido fenomenológicamente por subjetividad, intersubjetividad y lenguaje; en la tercera, nos acercamos a sacar unas conclusiones en torno de lo que puede implicar lo obtenido en las dos primeras con respecto a la pedagogía, siempre y cuando se considere que el problema esencial a ésta es el tema de la formación.

En nuestro medio se ha llegado a mostrar que la filosofía ha debido renunciar a una pretensión epistemológica de fundamentación de las disciplinas<sup>2</sup>; con esto se ha llegado a caracterizar la necesidad de superar tanto el paradigma de la conciencia como la pretensión arcóntica de la filosofía sobre otros saberes y prácticas sociales.

Desde el punto de vista de la fenomenología de E. Husserl este hallazgo se había realizado ya en 1913 (cf. *Ideas I*; cap. 9,59 y 153) al plantear la necesidad de llevar a cabo la exposición de ontologías regionales, esto es, al mostrar cómo cada disciplina se ocupa de algunas dimensiones o características del mundo de la vida llegaba, entonces, la fenomenología a plantear la necesidad de que cada disciplina se diera sus propios fundamentos y se empezaba el camino de una tarea elucidatoria, para la filosofía, intentando dar cuenta de la 'región de las regiones' o —como luego lo llamara Husserl en E. J.— 'el horizonte de los horizontes' o *mundo de la vida*.

Esta tarea no deja por fuera la posibilidad de comprender el enigma del conocimiento (cf. *Crisis*; cap. 24, p. 93) y, por tanto, de realizar un peculiar tipo de elucidación epistemológica. Sin embargo, se trata —como veremos— de poner de presente las operaciones constitutivas de sentido (cf. *Crisis*; cap. 45, p. 167); esto es, de exponer la actividad subjetiva —realizada comunitaria o intersubjetivamente— en la que se racionaliza la experiencia mundano-vital.

Esta epistemología, a diferencia de aquélla que se realiza sobre la ciencia positiva, se pregunta: ¿cómo se fundamentan en el mundo de la vida las ciencias (y entre éstas, claro está, las formales y las empíricas)? (cf. *Crisis*: cap. 36, p. 148). Quizá, se pueden encontrar otros interrogantes fenomenológicos de cuño epistemo-

lógico, por ejemplo: ¿cómo se operan, desde las operaciones cognitivas, segmentaciones del mundo de la vida?; ¿cómo ocurre que el carácter subjetivo-relativo del conocimiento cotidiano, mundano-vital llegue a dar fundamento a ciencias exactas o pretendidamente exactas?; ¿cómo se puede dar fundamento riguroso a cualquier tipo de conocimiento si parte de una experiencia subjetivo-relativa?; en fin, ¿cómo se reinserta en el mundo de la vida la ciencia que ha operado un conocimiento a partir de la demarcación (positiva)?

Desde la fenomenología, todos estos interrogantes tienen esencialmente un carácter descriptivo; quiere esto decir que no se aspira ni a explicaciones, ni interpretaciones. Tal intento descriptivo no puede ser, en ella, realizado sin un recurso a la historicidad para su ilustración y caracterización; historicidad que igualmente remite al pasado que al futuro; pero remite a aquél en función de éste. No obstante esta mirada a la historicidad, la investigación es descriptiva porque se relaciona con las cosas mismas tal y como se hacen patentes en el presente viviente.

Finalmente, la fenomenología en cuanto descripción operada en función del presente viviente nos pone en frente de la necesidad de establecer las estructuras del mundo de la vida.

En concreto, para la experiencia y la comprensión del mundo de la vida —lo sostenemos como tesis— una invariante es el lenguaje. Esta tesis, aplicada a la pedagogía, nos permite señalar que la estructura medial de la pedagogía es el lenguaje. La relación subjetividad-intersubjetividad-formación presupone una comprensión del lenguaje como ámbito de sedimentación de la experiencia y como posibilidad del operar cotidiano en comunidad.

### **La subjetividad**

Para Husserl se hizo claro, por una investigación retrospectiva o fenomenológico-genética que la tarea esencial de la filosofía es la aclaración de la subjetividad que experimenta el mundo en la relación intersubjetiva. Encontró, sin embargo, que pese a que en la Modernidad se dieron algunos pasos en esa dirección, se careció de la radicalidad que precisa este objetivo.

Así, en síntesis, ocurrió efectivamente con Descartes; no obstante haber hablado del ego no llegó —según Husserl— a plantearse "realmente la cuestión de si un 'afuera puede tener en absoluto sentido respecto de esa esfera egológica del

ser, lo que sin duda *hace de este Ego una paradoja, el mayor de todos los enigmas*" (*Crisis*; cap. 84, p. 84).

Dando un paso en esa dirección Hume muestra —siguiendo la consideración de Husserl— que "el conocimiento todo del mundo, el científico tanto como el precientífico, constituye un colosal enigma" (*Crisis*; cap. 24, p. 93).

Kant, en cambio, según Husserl, llega más adelante en este camino; pues formula "preguntas ontológicas de una dimensión nueva y [...] altamente enigmática. [...] preguntas sobre cómo el objeto correspondiente —el objeto precientífico y, entonces, científicamente verdadero— se comporta en relación con todo lo subjetivo, que resuena conjuntamente por doquier en todas las autoevidencias subyacentes" (*Crisis*; cap. 28, p. 116).

Puesto en el terreno de una exposición del problema de una ciencia del mundo de la vida Husserl observa que:

Las paradójicas interrelaciones entre mundo "objetivamente verdadero" y "mundo de [la] vida" convierten en enigmática la foma de ser de ambos (*Crisis*; cap. 34, e. p. 138).

Relaciones que en el caso de la permanencia perceptiva de los objetos tanto actuales en presentificación como en representación, también hace manifiesto el enigma de [... las...] multiplicidades aparienciales no actuales" (*Crisis*; cap. 46, p. 168). *Husserl deja pues, expresa la pregunta por las dimensiones de las cosas mismas y la posibilidad que los sujetos tenemos de vivirlas.*

Finalmente, como consecuencia de esta serie de descubrimientos debidos tanto a la filosofía Moderna como a la orientación subjetiva en el mundo de la vida a plantear La paradoja de la subjetividad humana: el ser-sujeto para el mundo y, al mismo tiempo, el ser ser-objeto en el mundo (*Crisis*; cap. 53, p. 188 y ss).

Queda, en nuestra exposición precedente, suficientemente documentado que para Husserl la subjetividad humana es aquello por lo que interrogamos; a partir de ella, tenemos la fuente de validez y de sentido de todo lo que experimentamos y conocemos del mundo de la vida y, dentro de él, científica y extracientíficamente; pues, la "subjetividad funciona ahí en tanto que subjetividad productora de validez" (*Crisis*; cap. 38, p. 156).

En fin, el sentido del mundo y de la experiencia mundo es la constitución subjetiva de uno y otro; pero, como algunos lo han señalado, puede eso hacer creer

que se llega a una razón solitaria . En la dirección de la exposición de Husserl en su última obra no habría lugar para tal interpretación. Si bien es cierto que se trata de llegar y mantenerse en la investigación sobre "este desconocido reino de fenómenos subjetivos" (*Crisis*; cap. 47, p. 169); también es cierto que:

en nuestra percepción continuamente fluyente del mundo no estamos aislados, sino que en esta percepción estamos a un mismo tiempo en conexión con otros hombres. [...] en la vida común cada uno puede tomar parte en la vida de los otros. De este modo, el mundo no es sólo siendo para los hombres aislados, sino para la comunidad de hombres [...]. La consonancia intersubjetiva de la validez y [...] una unidad intersubjetiva de las valideces y de lo válido en su interior, se manifiesta como lo normal [...] se produce un acuerdo en la discusión recíproca y en la crítica o, por lo menos, tal acuerdo es seguro de antemano para cualquiera en tanto que exista la posibilidad de obtenerlo (*Crisis*; cap. 47, p. 172).

Para esto último, agrega Husserl, se operan "cambios de validez, [...] correcciones [...] y cada grupo particular tiene de nuevo sus aspectos comunes" (ibíd). Si se habla de la subjetividad, no es para negar la intersubjetividad. Todo lo contrario, es para afirmarla y para darle un sustento. La intersubjetividad se convierte en una expresión vacía de contenido, en un sin-sentido, si no se interroga o si no se puede responder quiénes son aquéllos que entran en juego en la acción comunitaria y comunicativa.

El reino de los fenómenos subjetivos a lo que apunta es a hacer presente la necesidad de que cada quien pueda expresarse y realizar un ejercicio de reconocimiento del otro; de lo que se trata en este proceso es de llegar a descubrir la "absoluta libertad" (como la llama el mismo Husserl en *Ideas I*; cap. 31, p. 70).

En la dirección de este descubrimiento se encuentra, como ya se vio, a los demás; estos no son sólo un apéndice de mi experiencia. Por el contrario, ellos están presupuestos en mi despliegue mundano-vital. Así como es un sin-sentido dudar de la existencia del mundo, tampoco tiene posibilidad la pretensión solipsista.

Tal es, para Husserl la radicalidad de este presupuesto que anota: la subjetividad sólo en la intersubjetividad es lo que es: Yo que actúa constitutivamente (*Crisis*: cap. 50, p. 181).

El descubrimiento de la subjetividad y, hasta cierto punto, la resolución del enigma y de la paradoja se obtiene cuando nos preguntamos:

¿Cómo llega el sujeto a hacerse co-sujeto de los demás, a apropiarse el mundo vital?

¿Cómo se hace competente el sujeto para realizar no sólo su intencionalidad personal, sino para encarnar, variar-transíbrmar y efectuar la intencionalidad comunitaria?

En nuestra comprensión fenomenológica esto sólo se obtiene por vía del lenguaje. Es cierto que "a partir de lo que enseña la experiencia de mi vida cotidiana, puedo afirmar que mi cuerpo sabe mucho más del mundo que lo que sabe la llamada razón"; sin embargo habría que agregar que —para nuestro tiempo— no se puede trazar un límite exacto entre razón y lenguaje<sup>5</sup>; más aún, en nuestro presente viviente vale la pena preguntarnos:

¿Cómo trazar un límite entre el cuerpo, el cuerpo como lenguaje y el lenguaje?

¿Cómo opera el lenguaje en la racionalización de la experiencia?

### **El lenguaje**

Para Husserl el tema del lenguaje entró en juego desde muy temprano en su carrera fenomenológica; de hecho, en la *L.* habló largamente del tema. Allí, por ejemplo, se refirió a la intersubjetividad como comercio mutuo. Lo cierto, es que sólo hasta 1920 entendió que es mediante el lenguaje que adquirimos posibilidades de participación en el mundo (cf. *E. J.*; cap. 10, p. 43).

Por ahora, centremos la atención en el significado que tuvo para Husserl el tema del lenguaje en su escrito *El origen de la geometría*. Para ello tematizaremos algunos de los aspectos esenciales a su comprensión:

### **El sentido**

A. alcanza objetivación cuando adquiere el carácter de expresión; en ese momento se modaliza objetivamente como lenguaje accesible a cualquier subjeti-



vidad, en cualquier época posterior, en cualquier pueblo (*El origen de la geometría*, p. 53).

B. La profundación de sentido —como expresión que tiene el modo de lenguaje— adquiere una existencia específicamente supratemporal que en tanto objetividad ideal puede ser revivida, recreada y reobjetivada incesantemente (*Ibid*).

C. Toda nueva explicitación del sentido se objetiva lingüísticamente cuando el sujeto que la produce la da como ser-ahí-para-todo-el-mundo. Así se convierte en donación al terreno de la vida común de conciencia o a la vida intersubjetiva en comunidad (*Ibid*).

D. Un sentido, producido en un contexto lingüístico determinado, en tanto objetivación (lingüística) tiene la potencia de atravesar la frontera del ámbito en que aparece, emerge o se produce (*Ibid*). El carácter lingüístico de un sentido lo convierte en traducible a distintos idiomas a aquel en que nace, sin que por ello pierda su fuerza y naturaleza originaria (*El origen de la geometría*, p. 53). El carácter lingüístico de cualquier producción objetivante de sentido hace de éste un elemento transculturizable (*Ibid*). El mismo sentido puede ser re-producido infinitas veces en el medio lingüístico en que nace o en otros (*Ibid*). El cumplimiento del sentido-proyecto, expresado y fijado lingüísticamente se realiza en las formas vivas del lenguaje (*Ibid*) en el modo habla (*sprachleib*)".

## 2. Las objetividades lingüísticas

A. Toda objetivación lingüística tiene el mismo carácter (de objeto) de cualquier producción cultural, socio-histórica; pero en tanto en ella está sentado o inscrito un sentido tiene el carácter de "objetividad ideal" (*Ibid*).

B. La existencia objetiva de un sentido cifrado lingüísticamente depende de la doble estratificación que produce la repetición de la mención y de las incorporaciones sensibles a la praxis de un grupo humano (*Ibid*).

C. La doble estratificación radica en que el sentido mentado responde como estrato a lo efectivamente vivido por el sujeto en el mundo. En tal perspectiva la mención es el estrato de sedimentación de la vivencia; pero la mención misma del sentido implica la posibilitación de un horizonte vital donde se desenvolverá la existencia. Desde aquí la mención genera condiciones de posibilidad para la realización o la impleción del sentido

D. La objetivación revelada por el enunciado, mediante palabras y aun a modo de teorías, expresa una idealidad compartida o compartible intersubjetivamente (*Op. cit.*, p. 54). *La mención no constituye o no crea la idealidad; ésta es objeto de la evidencia. La mención posibilita que la idealidad sea objetivada y que a partir de su objetivación se la comprenda y se la contextualice homológamente en la comunidad donde se enuncia, al modo como emergió en la subjetividad que la constituyó. Todo enunciado tiene un objeto, tiene una vivencia que declara en la objetivación como explicitación temática del encuentro del sujeto con la facticidad. En la enunciación se declara y tematiza el sentido de vivencias del sujeto en el mundo; sólo mediatamente el enunciado mismo se convierte en tema. Así, en un primer momento, el lenguaje es medio para explicitar la vivencia; en un segundo momento, el modo de "apalabrar" la vivencia (esto es, la vivencia lingüística misma) puede convertirse en tema. En todo caso: el lenguaje recubre la vivencia, pero ésta—en su nudo ser—posibilita diversas enunciaciones. Tematizar, a partir de interrogantes (cf. III de estas consideraciones sobre el método y E. /., cap. 50), es dar curso a nuevas enunciaciones del sentido que el sujeto protooperante halla en su encuentro con la facticidad (*Ibid*).*

E. Las idealidades vivenciadas en la experiencia mundano-vital son fijadas por medio del lenguaje y a partir de ésta (fijación) se convierten en objeto de consideración (*Ibid*). En la fijación objetiva del sentido: el lenguaje presta o procura la carne lingüística (*sprachleib*) a las idealidades que el sujeto protooperante encuentra en el modo de objetividad en la experiencia mundano-vital (*Ibid*). Toda idealidad fijada en el lenguaje ha sido, en un primer momento, vivencia intrasubjetiva que al ser expresada aparece como estado de cosas<sup>9</sup>.

#### La intersubjetividad

A. Todo acto humano presupone la alteridad (humana). En todo acto tengo como presupuesto una vivencia intropática del mundo en tanto que hombre; tal vivencia la tengo en tanto puede-ser-así para cualquiera otro (*O.G.*, p. 54).

B. La intersubjetividad se da aun cuando no estemos en presencia de los otros, pues cuando pensamos —en tanto esta es una función del sujeto trascendental— el yo empírico entra en diálogo con el yo trascendental (*El origen de la geometría*, p. 54).

C. Todo acto privado, propio de la vida solitaria del alma, también tiene presente el ser-propio en tanto ser-para-otro, esto es, la vida personal de conciencia está proyectada en el modo de lenguaje a la vida común de conciencia (*Ibid*).

D. El lenguaje universal pertenece al horizonte de la humanidad, vivenciada en cada humano que se sabe co-humano, co-sujeto con los otros (*Ibid*)<sup>11</sup>.

E. El ser objetivo del horizonte del mundo supone un lenguaje universal en que se expresa y se intercambia experimentalmente<sup>12</sup> la vida personal en la intersubjetividad (Op. cit, p. 55).

E Los hombres, en un mundo compartido intersubjetivamente, adquirimos la comprensión del entorno por el despliegue del habla y vivimos una correlación mundano-vital con el horizonte existencial por la experiencia lingüística (*Ibid*).

G. El lenguaje funda la facultad de repetir a voluntad, esto es, subjetivamente el sentido que se ha sedimentado; tal repetición hace revivir activamente lo vivido en el pasado; desde el revivir subjetivo se consolida, por intropatía, el ser del sentido en la comunidad de lenguaje (Op. cit, p. 56).

H. El lenguaje es el modo cultural de la retención que hace un grupo humano de los sentidos que ha dado a su experiencia mundano-vital (*Ibid*).

I. El lenguaje permite la recompreensión de lo que ha sido vivido por los otros; esta recompreensión funda la co-opración activa y presentificante del sentido que iterativamente se revive en la praxis comunicativa en que se da la formación cultural-espiritual (Op. cit, p. 56-7).

### **El lenguaje, evidencia y ciencia**

A. Por la escritura (notación escrita) ocurre la conversión del modo-ser-originario de la formación de sentido (vivencia) en la esfera objetivada de la evidencia como enunciado (Op. cit, p. 58). La evidencia se sedimenta como sentido en la objetivación lingüística cuando se notifica o se declara el modo en que originariamente se da alguna dimensión mundano-vital a la conciencia (*El origen de la geometría*, p. 58); pero, también hay evidenciación pasiva de un sentido —que en otro momento precedente fue originariamente evidente— cuando se comprende éste en su carácter (eidos), pero sin que se cifre de nuevo, ni en una dirección distinta de la que tuvo inicialmente (*Ibid*).

B. A partir de la comprensión pasiva de la evidencia el sujeto puede volver al origen de ésta y recrearlo; generar desde su horizonte mundano-vital una recompreensión del sentido; y, aun, desvirtuar el carácter de la fundación originaria (*Ibid*).

C. En cualquiera de los casos antedichos se requiere que el sujeto opere un desvelamiento del lenguaje en el que se encuentra cifrado el sentido (*Ibid*).

D. Las formas científicas son usos cada vez más estrictos del lenguaje en los que se cifra, con la máxima vigilancia de la objetividad, el sentido de la experiencia mundano-vital del sujeto (Op. cit, p. 58-9).

E. La tarea científica consiste en explicitar el sentido originariamente vivido a partir de los datos y experiencias que proporciona la vida cultural pre-científica (Op. cit, p. 62-3).

1. Este es, en su sentido riguroso, el carácter de la presencia del more geométrico en el desarrollo del conocimiento y de la experiencia mundano-vital que deviene a partir del descubrimiento y la fijación de un sentido por el lenguaje. Esto vale tanto para la práctica científica como para el desarrollo de la experiencia cotidiana. A esto apunta la búsqueda de la comprensión del a priori histórico desde el cual podemos realizar nuestra forma de existencia.

2. La elucidación temática, en tanto se despliega proposicionalmente, puede entenderse como una logificación de la vivencia; es decir, si el medio por el cual nos podemos aproximar a la elucidación de la vivencia es por el lenguaje y en éste se conservan siempre estructuras lógicas (que pueden ser descritas tan sólo a posteriori), nuestra comprensión de la experiencia mundano-vital es un desarrollo (implícito, si quiere) de la lógica.

F. La apropiación proposicional del mundo de la vida es, en esta perspectiva, posible que se de: como producción o reacción de la subjetividad frente a la facticidad; como lectura o audición de una proposición sobre la facticidad, sea que la identifiquemos o no.

G. En uno y otro caso: la logificación de la experiencia mundano-vital comienza dándose como mera y simple opinión que tendrá que ser incesantemente rectificada, corregida y complementada.

H. La proposición, y las formas lógicas desplegadas sobre la experiencia, no agotan las posibilidades de comprender la facticidad ni las comprensiones que el ser humano puede sentar sobre ella, ni las expresiones de correlación y de encuentro que se pueden dar entre esa facticidad y la subjetividad protooperante.

I. Por ello, la racionalización de la experiencia aparece como tarea infinita y dentro de esa tarea se reconoce que no hay un tránsito seguro de la opinión al

conocimiento definitivo, sino que tenemos —en actualidad— una opinión si se **quiere** más cualificada en tanto es realizada a partir del despliegue de sentidos históricamente sedimentados en la cultura.

J. Tarea fundamental de la logificación estriba en elucidar la opinión, en articular un tejido proposicional donde la comprensión primera —todavía cargada de oscuridades, de vaguedad y de imprecisiones— se lleve paulatinamente a grados superiores de claridad (*El origen de la geometría*, p. 60).

K. Volver sobre el lenguaje, para desentrañar el sentido, es hacer fenomenología genética en tanto la comprensión del significado es un acceso histórico a la forma de vivencia cifrada sobre el terreno común del mundo compartido intersubjetivamente.

### **La formación: tema-eje de la reflexión pedagógica**

**En** este y el párrafo siguiente se tematizará en tomo de la disyuntiva: ¿formación o saberes específicos? Se mostrará, posteriormente, en qué medida es una falsa disyuntiva y cómo entre estas dos polaridades se puede entender el ser y el quehacer de la pedagogía.

1. ¿Qué proyecto de ciudadano se pretende realizar con la educación? No es una pregunta que se pueda responder desde las ciencias, desde el intento de enseñar los saberes específicos. Es una pregunta ética, política, sociológica, antropológica, histórica y de muchos otros órdenes. Como pregunta puede ser materia de la consideración intelectual contemplativa. Sin embargo, cuando sobre la misma no se quiere una respuesta, sino una construcción realizada en el terreno de la acción se pasa al *campo educativo*.

2. Es cierto, las fuentes de aclaración de los proyectos educativos no se pueden dar desde la educación exclusivamente. En este *campo intelectual* se tiene que recurrir a otros saberes; pero cuando se construyen alternativas de actuación educativa no se obtiene una mera excrecencia de los saberes, se tiene una recontextualización o una reconstrucción a la luz de una intencionalidad, a saber: la conductiva ("educere"); ya no la explicativa.

3. En consecuencia, se puede aceptar que dimensiones como: describir, explicar (con sus consecuencias en predecir y controlar) e interpretar, en tanto, básicas al desarrollo disciplinar, no son más que fuentes de hipótesis para educar.

4. La intencionalidad del título: ciencias de la educación ha llegado a tener reconocimiento en el terreno epistemológico debido, en buena parte, al reconocimiento del giro o del cambio de una perspectiva teórica —característica de la ciencia— a una orientación práxica o de un fuerte componente de intervención.

5. De nuevo, la idea de ciudadano colombiano que se quiere realizar educativamente reconoce en los saberes apoyos esenciales a su proyecto. Sin embargo, es tanto de la referencia a lo mismo, como del comercio mutuo de ideas e intencionalidades con las comunidades de donde se va progresivamente aclarando el ideal de hombre que se pretende alcanzar.

6. Es necesario, por tanto, poner en cuestión el cientificismo a ultranza que parece convertirse en nota predominante del proyecto de modernización para la sociedad y para la cultura.

7. La formación es el proyecto esencial de la pedagogía. Esta esencia de la pedagogía tiene que ser reflexionada como parte constitutiva del horizonte histórico que compromete a la pedagogía en su aclaración y realización.

8. Por cierto, si se puede aceptar que el problema de la especificidad de la formación pedagógica, como identidad profesional del docente, es un punto que los intelectuales preocupados por la pedagogía debemos considerar como integrantes de un gremio que lucha por legitimar e institucionalizar su oficio dentro de la sociedad; es porque la identidad de maestro no se desprende como colorario de la formación científica.

De hecho, dominar algún contenido científico es condición necesaria, pero no suficiente para ser maestro; para tener un puesto en la construcción de una sociedad deliberante, ética y participativa. Para ello se requiere no de unos valores fijos o predeterminados, sino del reconocimiento de la capacidad de construir en socialidad el horizonte de la experiencia histórica. Reconocimiento que, a su turno, no tiene a la Sociedad Civil como meta, sino como punto de partida para todo quehacer orientado al futuro.

9. La formación puede entenderse como un "núcleo o eje básico de la pedagogía". Es posible poner en entredicho esa manera de pensar porque no se alcanza la apropiación del proyecto histórico a través de los primeros años de la formación, sino a través de toda la vida. Permanentemente cada sujeto tiene que

cuestionar su quehacer a la luz de esos criterios que, por lo demás, siempre están en definición, en aclaración.

10. La formación como tarea radical de la pedagogía no es sólo materia de las instituciones socialmente designadas para esta tarea aunque se puede esperar un papel preponderante de las mismas. Sin embargo, en las distintas instancias —en donde incluso se puede tomar partido a favor de la enseñabilidad de la ciencia como horizonte académico o de la aclaración del proyecto histórico— si quiere aportar al contexto de la pedagogía, no se puede abandonar esta tarea elucidatoria fundamental: ¿cuál es el sentido de cada saber en el desarrollo de una sociedad cada vez más racional, deliberante, argumentativa, participativa y ética?

11. Alrededor de la formación surgen todos los problemas que nos justifican la pedagogía y se coloca como tema un punto clave del desarrollo social. ¿A quién formamos? ¿Para qué los formamos? ¿Cómo los formamos? ¿Quiénes son los responsables de esta formación?

12. ¿De qué manera se articula formación e investigación? Podríamos mirarlos desde otros ángulos, podemos pensar todo el problema educativo desde el campo de la formación de docentes. Si se forman docentes, verdaderos intelectuales, creativos, participativos, etc., el efecto en el sistema educativo se notará para su beneficio; pero también se notará en el caso contrario.

### **Los saberes específicos como fuente aportante para el desarrollo de la investigación pedagógica**

1. Si en algo se advierte el despliegue de la pedagogía como formación es en la construcción del campo intelectual de la educación. En ella se ha podido constatar que para las disciplinas científicas su enseñabilidad es una de las dimensiones que debe atender si hay preocupación en su quehacer por socializar los resultados, los procesos y las perspectivas de desarrollo de las mismas.

2. La enseñabilidad no es sólo un problema de quienes enseñan, sino también de quienes procuran desarrollos en la teoría o en la aplicación de los saberes.

3. Si se quiere enseñar un saber, no basta con dominar sus temas de estudio, sus métodos de investigación y de socialización-validación de su quehacer, de su historicidad. Se requiere conocer, por lo menos, el contexto del aprendiz, contexto

que está dado en complejidad de fenómenos lingüísticos, culturales, económicos, sociales. Por otra parte, se requiere conocer el contexto del enseñante, dado en igual complejidad. Además, se requiere comprender el tipo de procesos psicológicos puestos en juego por uno y otros, relativos a fenómenos de desarrollo de la inteligencia, de la personalidad, de la conducta, de la empatía.

4. Enseñar un saber, mostrar su objeto de estudio y el respectivo régimen de procedimiento con respecto al mismo en su historicidad, requiere un contexto enmarcante y, hasta cierto punto, esencial: el proyecto de ser humano, de sociedad y de cultura en pro del cual se ordena. Sin esta contextualización el saber es una "sucesión descolorida de [...] momentos (que ella misma llama desenvolvimiento: *lucus a non lucendo*)" .

5. En consecuencia, cuando se conoce o se posee un saber se tiene una condición aportante al proceso de ser maestro; pero falta llegar a serlo. De hecho, hay evidentes constataciones de cuántas personas son capaces de producir en una disciplina y no llegan a ser maestros y si son expositores de sus desarrollos no siempre logran eficacia en la comunicación, la motivación y la creación de condiciones para que otros lleguen a producir.

6. Es cierto, sin saberes específicos, e incluso sin ciencia, cabe preguntar: Entonces, ¿qué se enseña? O como otros aseveran: "no hay pedagogía de la nada"<sup>15</sup>.

7. Sin proyecto histórico: ¿para qué se enseña? Sin contexto del aprendiz: ¿a quién se enseña? Sin contexto del enseñante: ¿quién enseña? Sin comprensión del contexto social: ¿dónde se enseña? Sin alternativas de recontextualización del saber: ¿cómo se enseña?

Estos interrogantes muestran que las ciencias, los saberes o las disciplinas de por sí no tienen respuestas sobre su enseñabilidad. Muestran ellos que el campo intelectual de la educación recibe aportes básicos de las disciplinas no sólo para aclarar el horizonte de su acción, sino también contenidos para la efectución de la misma.

8. Es ingenuo —por decir lo mínimo— tratar de asentar en una idea desueta del cientificismo, carente de fundamento la perspectiva de un mundo feliz. Baste recordar que ese sueño fracasó como utopía de la Revolución Industrial, que los países que creyeron en ella han visto amenazada en su existencia la vida, que en esos mismos países se propugna hoy por el retorno al mundo de la vida, de la acción comunicativa y comunitaria como la dadora de sentido a todo proyecto cultural<sup>16</sup>.



9. Es necesario hacer un serio reconocimiento de que en un proyecto de competitividad como el propugnado por la reciente historia económica, la pedagogía no puede presentar rendimientos más eficaces que las ciencias. A su turno, en poco tiempo, tampoco ellas tendrán científicos e investigadores consagrados al campo intelectual de la educación. No es racional pensar en que las disciplinas se invadan mutuamente, ello no es ampliarlas, sino desfigurarlas. No dar validez a la autonomía relativa del campo intelectual de la educación es confundir la capacidad de las disciplinas de responder por su socialización y por su inserción en la experiencia cultural, es desconocer que la pedagogía es un proceso en el cual los saberes sufren recontextualizaciones dependientes de la experiencia cultural, de la interrelación de un saber con los demás y de la estructura de los sujetos que entran en interacción.

10. Cabe sostener que los saberes (ciencias, disciplinas, campos de investigación) aportan al desarrollo del campo intelectual de la educación, pero no lo determinan. Esto significa, esencialmente, aceptar que el conocimiento propio de la pedagogía no puede atarse, ni depender de una estructura científica dada, sino que reconoce que está en construcción su carácter paradigmático. Tal reconocimiento no es, ni puede considerarse, como un problema local, nacional o latinoamericano. Ello sucede en el mundo.

Tal carácter de proceso o de construcción, no es sin embargo, razón suficiente para pensar que mientras llega a plena claridad la pedagogía debe plegarse a otros saberes. También debe reconocerse en este fenómeno uno de los ingredientes que contribuyen a que el gremio de los maestros no tenga una identidad totalmente radicalizada.

11. El título interdisciplinariedad significa reconocer la pertinencia del desarrollo de los saberes específicos en el seno del campo intelectual de la pedagogía. El campo de investigación que se constituye al interrogar por el proyecto histórico que se protiende desde la acción formativa de la pedagogía es, necesariamente, interdisciplinario; no puede desarrollarse con vacíos sobre los saberes específicos que se deben vincular a la construcción del nuevo campo de problematización

12. La institución educativa no debe desconocer el valor de cada saber en el desarrollo de la pedagogía, sus efectos sociales (sociología de la educación), así como sus posibilidades de enriquecer otros saberes.

13. Generar una verdadera comunidad académica, no significa tener un grupo hablando de todo desde todos los puntos de vista. Significa tener un grupo de intelectuales y de científicos hablando desde su campo de trabajo; pero comprometidos en buscar salidas que enriquezcan cada saber y consoliden los puntos de encuentro entre éstos. Eso implicaría fortalecer dos criterios: el enriquecimiento del saber que una explicitación del mundo-entorno en el que se realiza el proyecto de formación (de la geografía, historia, química, física, psicopedagogía, etc.); así como su proyección y relaciones con los otros saberes desde el ámbito de la pedagogía, teniendo en cuenta además que es posible que cada saber requiera de una forma particular de la pedagogía.

## NOTAS

1. Cf. La filosofía en la crisis de la humanidad europea. En: F.C.C.E.; p. 156-7.
2. Cf. HOYOS VASQUEZ, Guillermo. *Elementos filosóficos para la comprensión de una política de ciencia y tecnología*. En :*La conformación de comunidades científicas en Colombia*. MEN-DNP, Bogotá, 1990; p. 42.
3. Es fácil desprender esta idea de una sentencia como la del profesor Guillermo Hoyos; veamos: "[...] Husserl sigue prisionero de esta aberración, mientras persevera en el paradigma de la razón monológica, reflexiva, centrada subjetivamente; e. d., mientras no asuma consecuentemente el sentido comunitario propio de la filosofía, redescubierto por él mismo" (p. 24). Cf. HOYOS VASQUEZ, Guillermo. Prólogo. A: *Pedagogía, Discurso y poder*. Bogotá, Corprodic, 1990.
4. HERRERA RESTREPO, Daniel. *El yo en la fenomenología husserlina*. En: *Revista de Filosofía*. México; XXIV (70) 91 p. 6.
5. Es lo que hemos señalado, primero, críticamente en:  
"El yo y la yoidad en la disolución de la consciencia." *Revista Franciscanus*, año XXX, #89: p. 79-89. Universidad de San Buenaventura; Bogotá, 1988.  
Posteriormente, hemos propuesto una alternativa, en:  
"El Hombre como perspectiva." (Caracterización fenomenológica de algunas tareas éticas en el pensamiento filosófico contemporáneo). En: *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. (43-44) 90; p. 76-91.
6. En mi estudio *El residuo de ja conciencia*. (Santafé de Bogotá, Mimeo, 1992) he indicado: Se puede sostener que, en Husserl, lo que luego en la filosofía ha dado en llamarse la acción comunicativa, fue entendido originariamente bajo el título comercio auto y, por supuesto, en el contexto de una discusión relativa al lenguaje (de hecho el título de esta Primera Investigación es: *Expresión y significación*). Sin embargo, ¿por qué abandonar la subjetividad? ¿Cómo superar la conciencia, el paradigma de la conciencia?  
Por nuestra parte sostenemos que la acción comunitaria y comunicativa —como también la llamó Husserl en su escrito *El espíritu común*— requieren de la conciencia como residuo irreductible. ¿Por qué? En

nuestro entender, porque las operaciones de dar o atribuir sentido requiere la presencia de un yo que afirme, niegue, discrepe, en fin, delibere; de un yo que funcione constitutivamente dando a la experiencia unos modos de ser entendida, a partir de ella misma. Entenderemos, consecuentemente con Husserl que el yo es, sin más, la unidad intencional de las vivencias, modo —si lo hay— exacto de expresar lo que quiera decir residuo. Que la conciencia opera lingüísticamente, más aun, que no se pueda trazar un límite entre operación consciente y operación lingüística es tema —en principio— de aceptación fenomenológica; sin embargo, queda por establecer qué se incluye bajo el título lenguaje. Cf. I. L.; la. Investigación, cap. 8, p. 241.

7. Cf. PACÍ, Enzo. *Función de las ciencias y significado del hombre*. México, Fondo de Cultura Económica, cap. IX: "La dialéctica del lenguaje y el fundamento de la historia"; p. 171. También en este texto se indica, casi al modo de traducción de la expresión *sprachleib*, que: "El lenguaje se sedimenta y se libera, se transforma en cuerpo muerto, pero resurge y resurge como era cuando fue presencia, renovándose también a través de las continuas sedimentaciones y continuos despertares, cambiando, haciéndose nuevo: porque yo soy, yo que vivo una sola vez, soy yo quien lo hablo. El lenguaje se convierte en mi cuerpo propio, yo que vivo una sola vez, soy quien lo hablo. El lenguaje se convierte en mi cuerpo propio que se conserva y se sobrepasa. Se convierte en mi cuerpo propio lingüístico o sprachleib" (p. 167).
8. "[...] la lengua [...] es edificada de parte a parte, en todas sus especificaciones en palabras, proposiciones, discursos, como se ve fácilmente en la actitud gramatical, a partir de objetividades ideales; [...] la palabra [...] no aparece sino una sola vez, es lo idéntico de las innumerables expresiones por las cuales no importa quién lo indique" (*El origen de la geometría*, p. 53-4).
9. "concepto de estado-de-cosas [...] efectivamente presente, inteligible para todo el mundo, ahora y para siempre, estando ya acreditado en su expresión lingüística como discurso [...], como proposición [...] en su sentido ideal" (*El origen de la geometría*, p. 54).
10. "Todo tiene su nombre o más bien todo es nombrable en un sentido muy amplio, es decir, expresable en un lenguaje" (*El origen de la geometría*, p. 55).

11. Visto así:

"La humanidad se conoce al principio como comunidad de lenguaje inmediato y mediato. Con toda evidencia es sólo gracias al lenguaje y la inmensa amplitud de sus consignaciones, como comunicaciones virtuales, que el horizonte de la humanidad puede ser el de la infinitud abierta, como lo es siempre para los hombres" (*El origen de la geometría*, p. 55).

"En la dimensión de la conciencia, la humanidad normal y adulta (excluyendo el mundo de los anormales y de los niños) está privilegiada por el horizonte de la humanidad y como comunidad de lenguaje" (*El origen de la geometría*, p. 55).

Desde el punto de vista del lenguaje:

"[...] la humanidad para cada hombre es, por lo que ella es su horizonte-de-nosotros, una comunidad del poder expresarse en reciprocidad, la normalidad y la inteligibilidad; y en esta comunidad todo el mundo puede hablar como de un siendo objetivo de todo lo que está ahí, en el mundo circuncidante de su humanidad" (*El origen de la geometría*, p. 55).

12. "El lenguaje es [...] una función y un poder, correlativamente relacionado al mundo, universum de objetos en tanto que expresable según su ser y su ser-tal" (*El origen de la geometría*, p. 55).
13. "Es la función decisiva de la expresión lingüística escrita, de la expresión que consigna, la de hacer posibles las comunicaciones sin alocución personal, mediata o inmediata, y de ser devenida, por así decir, comunicación virtual [...]; ahí [...] la comunitización de la humanidad franquea una nueva etapa" (*El origen de la geometría*, p. 57).
14. Cf. HUSSERL, Ed. *La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. En: F.C.C.E. Buenos Aires, Ed. Nova, 1981, p. 131.
15. Cf. GALLEGO B., R. *Saber pedagógico*. Bogotá, Ed. Magisterio, 1990; p. 65 ss.
16. Cf. HOYOS V., Guillermo. "Elementos filosóficos para la comprensión de una política de ciencia tecnología". En: *Misión de ciencia y tecnología*. Bogotá, MEN/DNP/FONADE, 1990; vol. I, tomo 3, p. 13-74.

17. KANT, I. *Crítica de la razón pura*. Madrid, Ed. Alfaguara, 1989; p. 16/B VIII-IX.

Obras de E. Husserl, según las siglas indicadas

*/. L.* (1900-1): *Investigaciones lógicas*. Madrid, *Revista de Occidente*; 1976. Trad. M. García Morente - J. Gaos.

*F.C.T.I.* (1904-5): *La fenomenología de la conciencia del tiempo inmanente*. Buenos Aires, Ed. Nova, s. f. Trad. de O. E. Langfelder.

*/. F.* (1907): *La idea de la fenomenología*. México, Fondo de Cultura Económica. 1982. Trad. M. García-Baró.

*F.C.C.E.* (1911): *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires, Ed. Nova, 1981. Trad. E. Tabering - P. Bader.

*Ideas* (1913): *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986. Trad. J. Gaos.

*E. J.* (1920): *Experiencia y juicio*. México, UNAM, 1980. Trad. J. Reuter.

*E. C.* (1921): *El espíritu común I-II: Espíritu común I*. Persona, totalidad personal, comunidades personales de acción, comunidad-sociedad; Manuscrito A V 23, (texto núm. 9, ed. Kern) - El espíritu común II. Sobre las unidades personales de orden superior y sus correlatos de acción; Manuscrito FIV 3 (texto núm. 10, ed. Kern). Sevilla, Universidad de Sevilla (s.p.i.). Trad. C. Moreno.

*L.F.L.T.* (1929): *Lógica formal y lógica trascendental*. México, UNAM, 1962. Trad. L. Villoro.

*M. C.* (1931; leídas en 1929): *Meditaciones cartesianas*. Madrid, Ed. Técnos, 1986. Trad. M. A. Presas.

*Crisis* (1936, leídas en 1935): *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona, Ed. Crítica, 1991. Trad. J. Muñoz y S. Mas.

*O. G.* (1936). *El origen de la geometría*. Manuscrito K III 23; en: *Ciencias humanas*. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas - U. Nacional, Medellín, 2 (2)1982,49-77.

*E. Ph. I. Erste Philosophie I Kritische Ideengeschichte*, ed. R. Boehm. Den Hag, Martinus Nijhoff, 1956.

*E. Ph. II. Erste Philosophie II Theorie der phänomenologischen Reduktion*, ed. R. Boehm. Den Hag, Martinus Nijhoff, 1959.