

Conferencia inaugural – Maestría en Educación
Énfasis Educación Matemática - Enseñanza de las Ciencias
Viernes 21 de Agosto – 2:45 a 5:45 p.m. - Salón Cultural – IEP

COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

Guillermo Hoyos
Instituto PENSAR - PUJ

En mi Prólogo al libro editado por Mario Díaz y José A. Muñoz en 1990, *Pedagogía, discurso y poder*, en el que analizaba “la renovada relación de complementariedad entre filosofía y educación”, proponía “superar la concepción de la filosofía como orientadora y de la pedagogía como su aplicación” para concluir programáticamente: “Ahora que la filosofía centrada subjetivamente ha hecho crisis, es a la educación a la que corresponde en cierta manera ayudar a redefinir a la filosofía y a practicarla como racionalidad comunicativa, en esa proyección y tarea común hacia la vigorización del mundo de la vida y el fortalecimiento de la opinión pública” (Hoyos, 1990, 32).

Mi tesis en ese entonces era que la filosofía y la educación se necesitan mutuamente y por ello son intrínsecamente complementarias. Así que cuando se habla de educación como *paideia* o inclusive como aplicación de la filosofía, no se trata de una pedagogía en el sentido de práctica o de didáctica de una filosofía teórica. Todo lo contrario: en la educación se articula la auténtica relación entre teoría y práctica. Esta tesis la sustenté partiendo del *Tratado de Pedagogía* de Kant, pasando a la fenomenología de Edmund Husserl y a los planteamientos de la Teoría Crítica de la Sociedad o Escuela de Frankfurt, para proponer la posibilidad de desarrollar, a partir de la teoría del actuar comunicacional de Jürgen Habermas una *teoría discursiva de la pedagogía*.

Se trataba entonces sólo de una propuesta. Hoy creo poder avanzar en el desarrollo de dicha propuesta¹. Me propongo mostrar cómo la educación es comunicación y la comunicación constituye ciudadanía y es, por tanto, punto de partida para la comprensión y la práctica de la democracia. Para desarrollar esta nueva tesis volvemos a “las cosas mismas”, en este caso a replantear la pregunta por lo que pueda

¹ Aquí retomo algunas ideas desarrolladas en la Introducción al volumen de la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, EIAF, dedicado, bajo mi coordinación, a la *Filosofía de educación*, próximo a aparecer en Editorial Trotta de Madrid.

significar hoy filosofía de la educación (1); pensamos que tiene sentido una idea de educación centrada en el humanismo, que nos permita comprender *La carta sobre el humanismo* de Martín Heidegger y la respuesta de Peter Sloterdijk *Normas para el parque humano* (2), y que nos ayude sobre todo a superar este debate y buscar formas de humanismo en la experiencia educativa partiendo del mundo de la vida y del sentido común (3); a partir de esta recuperación del método fenomenológico en el fundamento mismo del humanismo podremos entonces comprometernos con Martha Nussbaum en *El cultivo de la humanidad* a partir del sentido de autonomía de Kant (4) y con *La universidad sin condición* con base en las nuevas humanidades, de acuerdo con la propuesta de Jacques Derrida (5). Retornamos entonces a la fenomenología, a partir de cuyo sentido de experiencia iniciamos estos apuntes, para examinar la posibilidad de un humanismo fenomenológico y de una fenomenología humanista (6), para concluir proponiendo el desarrollo de tal humanismo en términos de teoría discursiva de la educación, un buen paradigma para reconstruir hoy el sentido de esta educación humanista para la promoción de nuevas ciudadanías, nuevas voces ciudadanas también en el límite y en las crisis (7). Sólo si es posible este paradigma humanista intersubjetivo y dialogal de la educación consideramos que se puede pensar en ir reemplazando en la sociedad contemporánea los principios de la competitividad por los de la cooperación.

Y antes de entrar en materia una consideración sobre el método seguido para la escritura de estos borradores o apuntes. Se trata de dejar en ellos consignada parte de mi experiencia como educador, de acuerdo con el sentido de experiencia de la filosofía de la educación de John Dewey, a la que acudiremos inmediatamente. Quiero compartir con educadores mi lectura de algunos de textos de la serie de autores que he ido descubriendo interesados en la idea del humanismo para repensarlo en las condiciones actuales de la educación. Esto quizá explique en parte por qué acudo con frecuencia a citas textuales amplias, ejemplificando a la vez un método para la enseñanza de la filosofía, no el único, pero sí uno de los posibles: lectura, interpretación y discusión con autores de textos clásicos y contemporáneos. En su comprensión podríamos inspirarnos para reconstruir un sentido de educación que se centre directamente en la condición humana y sepa desarrollar nuevas formas de humanismo más la cooperación antes que para la competitividad, que rescate las humanidades en su sentido más contemporáneo para la formación de ciudadanas y ciudadanos

responsables, actores en la sociedad civil y comprometidos con un sentido de democracia participativa que permita buscar nuevos caminos de cooperación.

1.- Filosofía de la educación a partir de la experiencia

Partimos del importante escrito de John Dewey *Experiencia y educación* (1938)², en el que se refiere a “la teoría que constituye una filosofía de la educación” como la tematización del problema que generan los conflictos y controversias básicas en torno a las características fundamentales de la educación. Se deben “indagar las causas de los conflictos que existen –prosigue Dewey en su Prólogo-, y después, en lugar de sumarse a un lado o a otro, indicar un plan de operaciones, procediendo desde un nivel más hondo y más comprensivo que el representado por las prácticas o ideas de las partes contendientes”. De esta forma la filosofía de la educación en lugar de tomar partido por lo que Dewey llama educación tradicional o por la educación progresista no debería tampoco buscar compromisos entre las dos o proponer una vía media y ni siquiera “hacer una combinación ecléctica de puntos recogidos aquí y allá de todas esas escuelas”. Hacer filosofía de la educación es en el más estricto sentido pragmático “introducir un nuevo orden de concepciones que lleven a nuevos modos de acción” (Dewey, 2004, 63).

La propuesta innovadora de Dewey será la de volver a la experiencia, a la experiencia en el sentido de la evidencia del estar con la “cosas mismas”, de la misma manera que para Edmund Husserl, el fundador de la fenomenología, como lo indicaremos más adelante, sólo en la experiencia de las cosas mismas se me da el mundo. Se vuelve al “principio de que la educación, para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia, la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo”. Se trata de “un desarrollo inteligentemente dirigido de las posibilidades inherentes a la experiencia ordinaria” (Dewey, 2004, 125).

Este principio de la experiencia, radicalmente fenomenológico significa que quienes “aspiran a un nuevo movimiento de la educación, adaptado a la necesidad existente de un nuevo orden social deberían pensar con términos de la educación misma en vez de hacerlo con términos de

² Utilizamos la excelente edición de Javier Sáenz Obregón: John Dewey, *Experiencia y educación*, (Traducción del inglés por Lorenzo Luzuriaga). Edición y estudio introductorio de Javier Sáenz Obregón, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004.

algún *ismo* sobre educación, aun cuando fuera un *ismo* tal como el de 'progresismo'. Pues a su propio pesar, cualquier movimiento que piensa y actúa en forma de un *ismo* llega a verse tan envuelto en la reacción contra otros *ismos* que al fin es dominado involuntariamente por ellos" (Dewey, 2004, 64).

Queremos mostrar cómo hay un darse fundamental de aquello que pretende dar razón de la experiencia humana en cuanto tal, en sentido precientífico, en el sentido de lo *a priori*, como el darse de la cosa misma. Éste es el principio fenomenológico, según el cual "Todo ente se constituye en la subjetividad de la conciencia", según reza el título del párrafo 94 de *Lógica formal y trascendental* de Edmund Husserl (1962), el fundador de la fenomenología. Allí desarrolla este sentido de experiencia en el mundo de la vida, punto de partida de cualquier proceso educativo, antes de toda teoría, ciencia o especulación; y también antes de cualquier *ismo*, porque precisamente todo *ismo* presupone una concepción del proceso que lo genera, que para nosotros es la forma de entender el *humanismo*, es decir, educación como formación (*Bildung*) del ser humano, tal como se nos da antes de toda consideración teórico, en comunidad.

¿En qué sentido una educación que arranque de la experiencia puede llamarse humanismo sin caer en la lucha de los *ismos*, de la que nos previene Dewey, si queremos dar razón precisamente de la *experiencia humana* antes de prejuzgarla desde cualquiera de los *ismos*, tradicionalismo o progresismo, cristianismo, marxismo o existencialismo, como lo critica Heidegger en la *Carta sobre el humanismo*? Antes de ocuparnos de dicha carta, consideremos el sentido trascendental de la experiencia de la mano de Husserl para situarnos en el mundo de la vida cotidiana en el que debemos ubicar todo actuar comunicacional y el origen y referente continuo de los procesos educativos:

"Como en la vida diaria, así también en la ciencia (si no interpreta mal su actividad, engañada por una teoría 'realista' del conocimiento), la experiencia es la conciencia de estar con las cosas mismas, de aprehenderlas y poseerlas de modo enteramente directo. Pero la experiencia no es un hueco en un espacio de conciencia, por el que apareciera un mundo existente antes de toda experiencia; ni es un mero acoger en la conciencia algo ajeno a ella. Pues ¿cómo podría racionalmente enunciar ese elemento ajeno sin verlo y, por lo tanto, sin

ver lo ajeno a la conciencia como veo la conciencia, esto es, *experimentándolo*? ¿Y cómo podría siquiera representármelo como algo concebible? ¿No sería esto concebir intuitivamente un contrasentido: la experiencia de algo ajeno a la experiencia?" (Husserl, 1962, 243-244).

Este es el principio fenomenológico fundamental que nos indica que tanto en la vida cotidiana, es decir en el mundo de la vida y en la sociedad civil, antes de toda ciencia, es en la vivencia de las cosas mismas, en la evidencia de estar con ellas, donde se me da todo objeto, toda situación humana, las condiciones de la acción y las circunstancias que la provocan. No es posible un conocimiento de algo previo a la experiencia misma, ni de algo no mediado por ella. Por tanto el punto de partida de todo proceso educativo debe ser la experiencia de la comunidad educativa: sus contextos, tradiciones, culturas, en una palabra, el mundo de la vida como horizonte universal de significados y como fuente inagotable de validación de las "pretensiones de verdad" con base en las significaciones comprendidas.

"La experiencia –prosigue la meditación fenomenológica– es la operación en la cual el ser experimentado 'está ahí' para mí, sujeto de experiencia; y está ahí *como lo que es*, con todo su contenido y con el modo de ser que le atribuya justamente la experiencia mediante la operación que efectúa su intencionalidad. Si lo experimentado tiene el sentido de ser '*trascendente*', es la experiencia la que constituye ese sentido; sea por sí misma o con todo el plexo de motivaciones que le corresponde y que forma parte de su intencionalidad. Si una experiencia es *imperfecta*, si hace aparecer el objeto existente en sí solamente por una faceta, sólo en una perspectiva, etcétera, es la experiencia misma, en forma de ese particular modo de conciencia, la que me responde si le pregunto; es ella la que me dice: aquí está algo presente a la conciencia, pero es algo más que lo efectivamente aprehendido, en él hay aún algo más por experimentar; en esa medida es trascendente; y también lo es porque, como me lo enseña otra vez la experiencia, podría ser incluso una ilusión, aunque se dé como algo efectivamente existente y aprehendido" (Husserl, 1962, 244).

Es impresionante el sentido universal de la experiencia gracias a la intencionalidad de la conciencia: en ella se me dan las cosas mismas y se me dan como son en el horizonte de horizontes que constituye la experiencia humana. Estamos hablando del principio fundamental de la fenomenología según el cual todo acto de conciencia es conciencia de

algo como “experienciado”, y todo sentido de la experiencia es tal en cuanto sentido para una conciencia. Si lo experienciado tiene sentido trascendente, por cuanto en todo momento se me da como siendo más complejo y menos preciso que lo que aparece, también es la experiencia la que me permite apropiarme de dicho sentido; igualmente si la experiencia es imperfecta, es gracias a ella misma que puedo ir avanzando en mi conocimiento del mundo, precisamente porque en el horizonte de horizontes que determina la experiencia mundovital los objetos, estados de cosas y situaciones se van constituyendo gracias a determinaciones sucesivas, entre las cuales aparece en todo momento la posibilidad de ser ulteriormente determinadas. Pero inclusive cuando lo que se me da se manifiesta luego como algo equivocado, como error, como una ilusión, es la misma experiencia la que me lleva a la corrección correspondiente, de suerte que se vaya logrando la evidencia adecuada con base en la conciencia del darse la cosa misma en evidencia apodíctica. Y es ésta la que me permite apropiarme de evidencias relativas, no-ade cuadas en un esfuerzo por alcanzar la adecuación como ideal regulativa en sentido kantiano.

Lo anterior muestra cómo el sentido de trascendental de la fenomenología no es el de Kant. Ya no se trata de analizar las condiciones de posibilidad del conocimiento y de la acción humana, sino de mostrar cómo la experiencia es punto de partida, base, *a priori* y forma universal del conocer y del actuar. Es en ella, antes de toda especulación. en donde debemos fijar el sentido mismo de lo humano. Esta es la razón para que Husserl termine esta exposición del sentido trascendental de la experiencia con las siguientes consideraciones: “Por lo demás, también es la experiencia la que dice: estas cosas, este mundo es de todo a todo trascendente respecto de mí, respecto de mi propio ser. Es un mundo ‘objetivo’, experimentable y experimentado también por los demás como el mismo mundo. Existencia efectiva e ilusión se legitiman y rectifican en concurrencia con los otros sujetos, los cuales a su vez, son para mí datos de experiencia efectiva y posible. Es la experiencia la que me dice, por lo tanto: de mí mismo tengo experiencia con originalidad primaria; de los otros, de su vida anímica, con originalidad meramente secundaria, por cuanto lo ajeno no me es accesible por principio en una percepción directa. Lo experimentado en cada caso: cosas, yo mismo, los demás, etcétera; el residuo que en cada caso quedaría por experimentar: la identidad de lo que transcurre en múltiples experiencias, la anticipación de toda clase de experiencia con distintos niveles de originalidad, que se refiere a nuevas

experiencias posibles de lo mismo (primero propias, luego ajenas fundadas en las anteriores), la anticipación que se refiere al estilo de una experiencia progresiva y a todo lo que ésta pudiere exponer como ente y como ente de tal o cual manera: todo ello está implicado intencionalmente en la conciencia misma, en cuanto la conciencia es esta intencionalidad actual y potencial, por cuya estructura puedo *preguntar* en cualquier momento” (Husserl, 1962, 244-245).

Naturalmente que la fenomenología, como aparece aquí, tiene que tener en cuenta la intersubjetividad. No hay experiencia de mundo que no esté mediada por la experiencia del otro. Husserl es consciente de la necesidad de tematizar el sentido intersubjetivo de la experiencia y de las relaciones humanas en el origen de todo conocimiento y de toda acción. Esto desafortunadamente no es fácil de exponer desde una fenomenología que inicia su análisis por la conciencia subjetiva de un sujeto trascendental, en búsqueda de certezas apodícticas, como es el caso en Husserl. Un sentido de humanismo que se desarrolle a partir del “diálogo del alma consigo misma” no alcanza a presentar en toda su riqueza la condición humana en el mundo y en la historia. El humanismo que pretendemos desarrollar a la base de los procesos educativos debe dar razón del otro y de la otra en cuanto sujetos de experiencia, en cuanto participantes en el mismo mundo-uno en igualdad de condiciones y derechos, es decir en cuanto ciudadanas y ciudadanos de una misma historia en diferentes perspectivas en cada caso y de un mismo futuro por venir a diferentes proyectos de vida. Una de las críticas que se tienen que hacer necesariamente a la fenomenología de corte husserliano es no poder solucionar de forma satisfactoria el así llamado “enigma” de la intersubjetividad, si se quiere dar toda su relevancia a una teoría discursiva de la educación, que desplante el principio de la competitividad y fomente el de la cooperación y la participación.

2.- La educación está en “lo seco”

Teniendo en cuenta este sentido de experiencia, con el correctivo sugerido con respecto a la intersubjetividad, podemos abordar algunos planteamientos de la *Carta sobre el humanismo* de M. Heidegger (1946) para discutir y profundizar en la concepción de humanismo que pretendemos poner como base de toda educación. Con ello buscamos transformar la concepción de humanismo, que se suele presentar como doctrina, en la experiencia de lo humano, de la condición humana, de la

humanidad, como la experiencia singular que subyace y determina toda definición conceptual o especulación sobre lo que es el hombre.

La *Carta sobre el humanismo* contiene la respuesta a la pregunta de Jean Beaufret acerca de cómo darle de nuevo un sentido a la palabra "humanismo". Para Heidegger la pregunta misma viene de la intención de mantener el término humanismo como doctrina. Él es consciente de lo mismo que John Dewey criticara ocho años antes respecto de los *ismos*, como lo indicamos antes, y se pregunta a la vez si es necesario conservar este enfoque de los *ismos*: "¿O no es aún suficientemente notoria la desgracia que causan títulos de esta especie? Hace tiempo que se desconfía de los 'ismos'. Pero el mercado de la opinión pública pide constantemente nuevos. Y uno está siempre dispuesto a cubrir esta demanda" (Heidegger, 1981, 67-68). Baste pensar hoy en el neoliberalismo.

La crítica heideggeriana a los tres tipos de humanismo, que después del holocausto pretenden seguir siendo vigentes y en cierta manera prevenir nuevas barbaries que atenten contra lo humano, consistirá especialmente en desvirtuar un punto de partida para la caracterización del ser humano que no se base en su propio sentido de ser mismo, que para Heidegger no es otro que el pensar la verdad del ser, es decir, abrirse al ser en la casa del pensar que es el lenguaje. Pero esta pregunta por la verdad del ser, que es precisamente la que define al ser humano, a su existir en cuanto *Dasein*, se ha olvidado desde hace mucho, desde los orígenes de la filosofía como ciencia primera en Grecia. Al ser olvidada ha perdido sentido, se la considera no pertinente, no útil, no necesaria para el hombre contemporáneo, cuyo sentido de ser es cada vez el de la ciencia, la técnica, la tecnología y la innovación. Términos de una lógica lineal que no requieren ser referidos a la "sociedad". Es necesario por tanto analizar la situación originaria de la filosofía y la ciencia en Grecia para poder volver a poner la pregunta acerca de lo que hace al ser humano ser tal, como quien existe en la morada del ser, el lenguaje, que lo faculta para pensar preguntándose y abriéndose a la verdad del ser. "Para que aprendamos a experimentar puramente la citada esencia del pensar, lo que equivale a llevarla a cabo, nos tenemos que liberar de la interpretación técnica del pensar. Los inicios de esa interpretación se remontan a Platón y Aristóteles. En ellos, el pensar mismo vale como una *téchne*, esto es, como el procedimiento de la reflexión al servicio del hacer y fabricar. Pero aquí, la reflexión ya está vista desde la perspectiva de la *praxis* y la *poiesis*.

Por eso, tomado en sí mismo, el pensar no es «práctico». La caracterización del pensar como *theoría* y la determinación del conocer como procedimiento «teórico» suceden ya dentro de la interpretación «técnica» del pensar. Es un intento de reacción que trata de salvar todavía cierta autonomía del pensar respecto al actuar y el hacer. Desde entonces, la «filosofía» se encuentra en la permanente necesidad de justificar su existencia frente a las «ciencias». Y cree que la mejor manera de lograrlo es elevarse a sí misma al rango de ciencia. Pero este esfuerzo equivale al abandono de la esencia del pensar. La filosofía se siente atenazada por el temor a perder su prestigio y valor si no es una ciencia. En efecto, esto se considera una deficiencia y supone el carácter no científico del asunto. En la interpretación técnica del pensar se abandona el ser como elemento del pensar. Desde la Sofística y Platón es la «lógica» la que empieza a sancionar dicha interpretación. Se juzga al pensar según una medida que le es inadecuada. Este juzgamiento se asemeja al procedimiento que intenta aquilatar la esencia y virtud del pez en vista del tiempo y modo en que es capaz de vivir en lo seco de la tierra. Hace tiempo, hace demasiado tiempo, que el pensar está en lo seco. ¿Se puede pues llamar «irracionalismo» al empeño por reconducir el pensar a su elemento?» (Heidegger, 1981, 66-67).

Si el pensar está en lo seco, también la educación, en cuanto proceso de formación en el pensar, está en lo seco. No hace mucho la educación rompió con su tradición en cuanto *paideia*, se diferenció de la pedagogía y añoró enrolarse en el sentido de “estudios científicos de la educación”³. No sólo su prestigio, sino su virtualidad, su competencia para educar ciudadanos y ciudadanas, se mide y valora por la “enseñabilidad” de determinados contenidos, por créditos, notas, exámenes, *curricula*, estándares, indicadores, todo aquello que alimenta los observatorios de cienciometría y permite la evaluación por resultados e impactos presentados en estadísticas, encuestas y sondeos de opinión. Toda esta parafernalia se enmarca y fomenta con políticas de represión y coacción de estirpe hobbesiana: resultados cuantificados de exámenes que permiten no sólo medir todo tipo de competencias, sino que se usan para amedrentar y sentar precedentes en un desarrollo humano con base en “ganar o perder” el año. Por otro lado se introduce la figura, que no se toma sólo como metáfora, de los edificios inteligentes. Nada

³ Es el nombre de uno de los 11 programas nacionales de COLCIENCIAS para el fomento de la investigación en Colombia, que sugiere también la orientación que se privilegia en los temas de investigación en el área de la educación: la filosofía de la educación queda en lo seco.

raro que la educación siga en lo seco. Se habla de tecnologías educativas que se adapten a la "educabilidad" de los educandos. Y en estos se supone la capacidad de la "elección racional" en todo caso, reduciendo naturalmente racionalidad a elegir medios para fines, cuya razonabilidad no suele discutirse. Todo esto explica por qué no es de extrañar que los intentos de volver la educación a su elemento, el pensar, la cultura, la formación de ciudadanía, el *ethos* ciudadano, sea considerado irresponsable, irracional, subversivo. Y si los mismos educadores reclaman su prestigio en categorías contables y ponderaciones de rendimiento, no deberían extrañarse cuando su actividad se reduce a los límites de autosostenibilidad, por no decir de rentabilidad de la inversión del recurso educativo, una de las manifestaciones del recurso humano, naturalmente en forma de capital social.

Lo que se considera hoy como modernización de la educación es lo que Dewey llamaba progresismo y lo oponía a tradicionalismo. Pero no todo en la tradición, especialmente en el campo educativo, tiene que ser olvidado para dar paso a su modernización. Ésta se logra, piensan los progresistas, en el marco de una cultura racional, calculadora y utilitaria, que asocia valor con elección racional y satisfacción mensurable de preferencias, obsesionada por el control y la rendición de cuentas, cuyos rituales más significativos parecen ser los de verificación. Hoy la educación en muchos países es objeto de sistemas de inspección y auditoría, donde todo se tiene que poder llegar a mostrar, -es el privilegio que damos a la visibilidad-, o de lo contrario se considera inexistente (Smith, 2006). Así la educación tiende a ser cada vez más como uno de esos servicios de *La sociedad transparente* (Vattimo, 1994), definida en términos de performatividad que se deja evaluar prioritariamente en términos económicos, empresariales e industriales. Se trata de la educación como un instrumento de adquisición de habilidades y competencias de acuerdo con modelos de producción Tayloristas y del pensamiento neoliberal, que entiende toda transacción humana como una forma de intercambio económico (Smith, 2006).

Richard Smith, profesor de la Universidad de Durham en el Reino Unido, a quien venimos refiriéndonos, clausuró la Novena Conferencia Bianual de la Red Internacional de Filósofos de la Educación, INPE, en agosto de 2004 en Madrid acerca de "Las voces de la filosofía de la educación" con su ponencia "Abstracción y finitud: educación, azar y democracia", en la que insistió en la necesidad de una educación humanista para la

democracia, muy diferente de aquella en la cual los estudiantes son alentados a cultivar una especie de búsqueda de la perfección. El resultado de esta educación perfeccionista, pretendidamente progresista y de calidad, es la pérdida de la noción de contingencia y de la conciencia de la finitud humana, en la que el mismo Heidegger ya descubriera la esencia de lo humano en términos de diferencia ontológica. Sin la conciencia de finitud olvidamos que nuestras vidas están sujetas al azar y sometidas a todo tipo de imprevistos sobre los que tenemos poco o ningún control, incluyendo por supuesto la eventualidad de nuestra propia muerte. La pérdida de la dimensión de la contingencia educa salvadores, como Edipo, protagonistas para un liderazgo narcisista y egoísta que usan la humanidad en sí mismos y en los demás siempre como medios y nunca como fines. Es la negación de la moral kantiana, cuyo principio sigue siendo: no instrumentalices al otro. El neoliberalismo, que hace de la educación un mercado, exacerba la negación de este principio en la sociedad contemporánea en muy buena medida. Se trata, en cambio, de acuerdo con la tesis de Smith, de volver a una concepción menos racionalista y más humanista de la educación, en la cual lecturas como la del *Edipo Rey* de Sófocles o *Las nubes* de Aristófanes nos hagan reflexionar acerca del peligro de esa arrogancia respecto al destino que los griegos denominaron *hybris*: aquella excesiva confianza en la propia interpretación del mundo que engendra la ilusión de la completa maestría sobre el propio destino y pareciera anticipar desde muy temprano el ideal cartesiano de la modernidad: ser amos y poseedores de la naturaleza.

La manera de evitar hoy tragedias como las de Edipo es relativizar un sentido de educación exclusivamente racionalista y cientifista, como el que se puede deducir del paradigma conductista de las *Normas para el parque humano* de Peter Sloterdijk (2001), al que nos referiremos más adelante. Es más bien en una concepción comunicacional y participativa de la educación, a partir de la comprensión fenomenológica de la experiencia, en la que podemos intentar reconstruir el mundo de la vida con base en algo así como el mito y la tragedia, desde la educación estética del hombre (Schiller, 1968), e insistiendo en la educación en valores, que nos hiciesen ver la posibilidad de un orden diferente de las cosas; o, como lo propone John McDowell en reciente entrevista al referirse a Kant como el más grande, intentar reencantar la naturaleza después de su necesario y exitoso desencantamiento por la ciencia y la tecnología en la modernidad: se pretende “concebir de nuevo la naturaleza de tal forma que ésta no vuelva a aparecer como

inhospitalaria para el espíritu. Y una posibilidad para ello consiste en utilizar imágenes como la de que en definitiva estamos en el mundo natural como en casa” (McDowell, 2000, 24-25).

Richard Smith concluye indicando cómo en esta nueva y vieja concepción de la educación la democracia puede ser provechosamente entendida como “*la manifestación pública de la situación individual de la adolescencia, un tiempo de posibilidades bajo presión del consentimiento para hacerlas realidad*” (Smith, 2006). Una de las características más significativas de la democracia es su disposición para permitir a una sociedad moverse en las encrucijadas, preguntándose cuál de sus jóvenes aspiraciones desea realizar. Es el horizonte y la utopía que en todo momento podemos abrir desde un paradigma comunicacional de la educación, entendida como educación para la ciudadanía. “Esto no es simplemente un proceso racional, y menos todavía uno aprendido. Es uno que nos requiere escuchar otras voces, en un lenguaje más antiguo y menos abstracto. Si Edipo hubiera esperado y escuchado de esta manera en su ‘encrucijada’, le hubiera ido mejor. Y claro, entonces tendríamos un recordatorio de la contingencia y de la finitud; pero el mito y la tragedia tienen muchos otros” (Smith, 2006).

Si se cambia el paradigma progresista a ultranza y positivista de la educación por el de la complementariedad con determinadas tradiciones humanistas, con base en el sentido de la experiencia mundovital, parece entonces posible volver a leer *Edipo Rey* y buscar, de la mano de la tradición, reemplazar la consigna de la competitividad, la performatividad y la perfección, por la del reconocimiento de la finitud y de la *aurea mediocritas*, y por el ejercicio de la cooperación y la práctica de la solidaridad.

Este cambio de orientación de la educación desde sus inicios en la experiencia intersubjetiva en el mundo de la vida, de la competitividad a la cooperación, puede motivarse desde una lectura no antagónica, sino comprensiva de la “insociable sociabilidad” reconocida por Kant en las raíces mismas de lo humano, en su estado natural. El reconocimiento del conflicto en el que se conserva la insociable sociabilidad de los humanos nos inspira para buscar su solución en la vida diaria, en la sociedad civil y en el Estado de derecho. Es más humana, más enriquecedora, la cooperación entre diferentes que la competitividad entre individuos. Lo razonable de la cooperación se manifiesta en un

nivel diferente al de la racionalidad de la competitividad. Es la diferencia fehaciente entre la razonabilidad del paradigma comunicacional y la racionalidad del paradigma estratégico instrumental. Antes de desarrollar esta idea con la ayuda del cambio de paradigma de la filosofía de la conciencia a la teoría del actuar comunicacional, debemos señalar la complejidad de lo humano, para prevenir todo reduccionismo en enfoques cientifistas, moralistas o estetizantes de la educación. Intentaremos hacerlo reconstruyendo el sentido de las relaciones entre razón teórica y razón práctica en el pensamiento de Kant. Nos orienta la concepción de filosofía que permite preguntar por lo que es el hombre con base en las tres cuestiones propuestas por él en "El canon de la razón pura" (Kant, A805):

- 1) *¿Qué puedo saber?*
- 2) *¿Qué debo hacer?*
- 3) *¿Qué puedo esperar?*

Por lo que la tercera pregunta está condicionada por la manera como se resuelva la relación entre las respuestas que se den a las dos primeras, intentamos comprender en auténtico sentido humanista las relaciones entre conocimiento científico y moral, de acuerdo con el punto de partida kantiano, según el cual para el hombre tiene sentido más allá o más acá del conocimiento científico, poder pensar en ideas lo que no puede conocer en conceptos con base en la experiencia espacio temporal. El poder pensarse libre y responsable moralmente es momento determinante de la condición humana y por tanto momento central de la educación para la mayoría de edad en la sociedad civil, para la ciudadanía cosmopolita en un mundo-uno y para la formación de la persona. En esto consiste una educación con enfoque humanista. Pero nótese que ésta no puede minusvalorar el pensamiento científico, dado que sin éste es imposible valorar en su sentido las ideas de la razón, sin él éstas son mala filosofía, pura metafísica.

En la tradición de la fenomenología de Husserl y después de haber sido quizá en este punto el discípulo más intuitivo que su maestro, Heidegger en la *Carta sobre el humanismo* nos muestra lo que es el mundo de la vida desde el punto de vista moral. Allí relata él cómo al poco tiempo de aparecer *Ser y tiempo*, un joven amigo le pregunta: ¿Cuándo escribe usted una ética? De su respuesta nos interesa la relación que establece entre un sentido de humanismo y el desarrollo de la ciencia y la técnica,

precisamente en la dirección de un reencantamiento del mundo de la vida.

Para Heidegger la modernización ha desorientado al hombre y esto exige un replanteamiento de la ética: “El deseo de una ética se vuelve tanto más apremiante cuanto más aumenta, hasta la desmesura, el desconcierto del hombre, tanto el manifiesto como el que permanece oculto. Hay que dedicarle toda la atención al vínculo ético, ya que el hombre de la técnica, abandonado a la masa, sólo puede procurarle a sus planes y actos una estabilidad suficientemente segura mediante una ordenación acorde con la técnica” (Heidegger, 1981, 108). Una educación progresista y positivista en términos tayloristas, como la que criticamos de la mano de Richard Smith, requiere de la reflexión ética, de suerte que el hombre no quede reducido a maquinaria, respondiendo a su sentido de ser en el mundo únicamente por lo que puede conocer y con lo que puede competir en ciencia, técnica, tecnología e innovación. Si el pensar y la educación se reducen a ello, en el desencantamiento del mundo de la vida el hombre vive solo y fuera de su elemento, desterrado en el exilio en medio de meros objetos.

Lo más importante del pasaje que venimos leyendo, es la manera como caracteriza Heidegger la ética en un contexto del mundo de la vida en el que le es dado al hombre pensar ante todo la verdad del ser. Para ello acude al Fragmento 119 de Heráclito: “el hombre habita, en cuanto es hombre, en la cercanía del dios”. Para explicar estas palabras se vale Heidegger de una historia que narra Aristóteles: “De Heráclito se cuentan unas palabras que habría dicho a unos extranjeros deseosos de ser recibidos por él. Al acercarse lo vieron calentándose cerca de un horno. Se detuvieron sorprendidos, y esto sobre todo porque él les infundió valor –a ellos, los indecisos- haciéndoles entrar con estas palabras: también aquí hay dioses” (Heidegger, 1981, 110).

Se trata pues de un paradigma humanista en relación con el actuar en el mundo de la vida, basado en el darse el ser al hombre en su modo de ser como existir, *Dasein*, en un horizonte en el que Heidegger puede caracterizarlo de acuerdo con su idea de la diferencia ontológica, con base en la crítica a otros paradigmas humanistas: “El hombre no es el déspota del ente. El hombre es el guardián del ser. Con este ‘menos’ no pierde nada el hombre, sino que gana –porque arriba a la verdad del ser-. Gana la esencial pobreza del pastor, cuya dignidad estriba en ser llamado por el mismo ser a la custodia de su verdad. Este llamado viene

como el disparo del que arranca el lanzamiento del existir. El hombre es en su esencia –que es propia de la historia del ser- aquel ente cuyo ser, en cuanto ec-sistencia consiste en habitar en la proximidad del ser. El hombre es el vecino del ser” (Heidegger, 1981, 96).

La abstracción de este paradigma salta a la vista. Lo contrario es el dato fenomenológico: el hombre antes que ser el vecino del ser, ya es el vecino del otro o de la otra, lo mismo que una cultura o una época histórica es tal en relación a otras culturas o a otras épocas. Y me atrevería a decir que antes de toda diferencia ontológica, en estricto sentido fenomenológico el hombre percibe la diferencia con el otro en su diferencia. Ciertamente la fenomenología de Husserl, siendo consciente de la urgencia de la problemática de la intersubjetividad como prioritaria, en cuanto trascendental se queda en el callejón sin salida del solipsismo. Pero hay otros desarrollos de la fenomenología, más fieles todavía con la experiencia del mundo de la vida, que la husserliana, dado que es en dicha experiencia en la que me topo directamente con el rostro del otro o de la otra. Es precisamente la tesis de Emmanuel Levinas: “... es la irrupción del rostro la que, en un primer momento, desarticula la identidad ontológica del yo para luego reconstruirla en un sentido ético” (Sucasas, 1998, 138).

En contraposición a Heidegger, el fundador de la fenomenología Husserl sí había ya reconocido años atrás que toda reflexión sobre la crisis de una cultura implicaba un descubrimiento del problema de la intersubjetividad en clave ética y moral (Hoyos, 2002). En dicha búsqueda fracasó la fenomenología trascendental, lo que no exime de seguir insistiendo en una tematización del mundo de la vida desde las relaciones sociales antes que desde la diferencia ontológica entre el existir, el ser y el modo de ser de los entes. Un punto de vista moral como el que venimos sugiriendo, en íntima relación con la dimensión estética, puede proteger y defender el humanismo en educación de todo reduccionismo cientifista.

Esto se explica todavía mejor si consideramos la alternativa ofrecida por Peter Sloterdijk, al contestar a la *Carta sobre el humanismo* más de medio siglo después en 1999. En sus *Normas para el parque humano* hace suyo el veredicto heideggeriano del fin del humanismo, buscando radicalizar el fracaso de los valores de la Ilustración y de todo intento de reconstruirlos en cualquier tipo de paradigma que no fuere el de las ciencias y la tecnología. Sloterdijk sabe diferenciar entre los aciertos de

Heidegger, al desacreditar los diversos tipos de humanismo, todos ellos domesticadores, moralizantes y perversos desde el punto de vista de la educación humana, y lo anacrónico de sus ontológicos juegos pastoriles, así de todas formas logren articular la pregunta de la época: “¿Qué amansará al hombre humano, si fracasa el humanismo como escuela de domesticación del hombre? ¿Qué amansará al ser humano, si hasta ahora sus esfuerzos por autodomesticarse a lo único que en realidad y sobre todo le han llevado es a la conquista del poder sobre todo lo existente?” (Sloterdijk, 2001: 52). La respuesta a estas preguntas sí debería cuestionar radicalmente la idea de educación de la especie humana con base en moralismos tradicionales, de los cuales sólo queda el descrédito de la ciencia y la tecnología como cosificación del hombre, negando toda posibilidad de reivindicar ciertos recursos cognitivos como triunfo del espíritu humano y como ayuda para el hombre en su forma de habitar y cultivar la tierra.

Pero Sloterdijk parece querer ir más allá. Si la educación humanista no ha dado sus frutos, en la línea de la evaluación por resultados propia del paradigma cientifista, no debería tener sentido apostarle a reformas y revoluciones educativas en el horizonte de una renovación de la modernidad y de la búsqueda continuada de su completud ni siquiera en clave comunicacional y discursiva. Por ello *Las normas* se inspiran más bien en la caracterización de *el parque humano*, en los términos sugeridos ya por Nietzsche: el problema podría solucionarse en clave de crianza y selección. Y esta posibilidad lleva a Sloterdijk a ofrecer una alternativa científica a la educación humanista, que parece seguir empeñada en apostarle a la moral, ahora ya no en el diálogo del alma consigo misma, sino en clave discursiva y dialogal. El remedio, parece sugerirlo el autor de las *Normas para el parque humano*, consiste en que en el presente contamos con la maravilla de la tecnología genética. “Podemos crear una antropotécnica que sí logre la domesticación, o sea, los propósitos fallidos del humanismo literario. Se trataría de reemplazar la literatura por la tecnología. Sustituir la ética por la genética.” (González, 2005, 205).

Estaríamos apostándole a un nuevo progresismo ahora más que antes basado en una confianza unilateral en la modernización y progreso de la ciencia y la tecnología en todos los ámbitos, pero sobre todo en los que se puede dar razón del ser humano explicando científicamente lo que significan sus pretensiones humanas en cuanto libre y responsable: determinismo, ingeniería genética y neurociencias. Con esto creemos

que se define de nuevo al iniciar este siglo lo que ya criticaba Dewey: "la humanidad gusta de pensar en forma de oposiciones extremas. Es dada a expresar sus creencias en términos de 'o lo uno o lo otro', entre los cuales no reconoce posibilidades intermedias" (Dewey, 2004, 65). O volver a un humanismo tradicional, criticado inclusive por el mismo Heidegger o aceptar un progresismo modernizador en el que en últimas desaparece todo rastro de humanismo y, nos tememos, de la "cosa misma", es decir de la experiencia, a la base también de toda experimentación científica, y de las posibilidades de la educación del ser humano.

3.- El humanismo olvidado y el retorno a la experiencia precientífica

La salida de la alternativa entre un humanismo rancio y un modernismo antihumanista la ofrece la crítica a la que somete Ernesto Grassi el cuestionamiento de Heidegger a una sola forma de humanismo, el de la herencia idealista, ignorando la originalidad del humanismo latino y del renacimiento. Una recuperación de esta otra tradición humanista pretende ante todo reivindicar el sentido de la retórica, como casa del lenguaje diferente al de las ciencias, a la que le reprochan en el pensamiento científico "que con su impacto sobre los afectos de los lectores u oyentes impide el rigor del pensamiento racional y deductivo"; igualmente pretende dicho humanismo volver al sentido de experiencia despreciado como "sentido común" por quienes defienden que sólo "el rigor del proceso racional es capaz de garantizar la verdad de la filosofía" (Grassi, 1993, 20). En este sentido puede reclamar Grassi el que Hegel reproche "a la filosofía latina -en la cual se apoya el Humanismo- el ser una 'filosofía popular' y no 'especulativa'". Y precisamente éste es el error que le endilga Hegel a Cicerón, quien para Grassi y también para Martha Nussbaum y para Wolfgang Janke, entre muchos otros, como lo veremos enseguida, es una de las fuentes más decisivas y recursivas de los humanistas (Grassi, 1993, 21).

Se trata por tanto de recuperar esta otra tradición del humanismo, antes de criticar todo humanismo, crítica que deja despejado el camino a una modernidad que termina deviniendo modernización y progreso con base exclusivamente en el pensamiento científico y tecnológico. El rescate de un sentido originario de humanismo es el propósito de Grassi en sus ensayos en torno a *Heidegger y el problema del humanismo* (2006), programa ya iniciado en su libro dedicado al mismo Martin

Heidegger, su maestro, *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra* (1993). De esta manera se convierte Grassi de editor que fuera en 1947 de la *Doctrina de la verdad según Platón y Carta sobre el humanismo* de M. Heidegger, en el crítico más fecundo del humanismo intelectualista, al direccionar la mirada hacia el humanismo latino, originado en Cicerón y los estoicos, el de Dante, Vives, Gracián y Vicco, el que cultiva la literatura, la poesía, la estética, el lenguaje, la metáfora como teología y la teología como metáfora.

Dado que propusimos desde un inicio reconstruir para la educación humanista el sentido de experiencia y de mundo de la vida de la fenomenología husserliana, no muy lejano de esta caracterización del sentido común y de la filosofía popular, conviene acentuar el perfil y el talante fenomenológico de la propuesta de Grassi. Él mismo recuerda su primera entrevista con Husserl ya en 1924, en la que el fundador de la fenomenología lo alecciona a salvar los fenómenos por el camino del análisis de la experiencia a partir de lo concreto, de las cosas mismas: "Joven, justamente por ser italiano está usted predestinado para la filosofía. Trabaje usted con sosiego, sin precipitaciones, y llegará a la meta". A la extrañeza del joven filósofo respondió Husserl: "Porque vosotros, los italianos, por vuestro sentido de lo concreto, os acercáis cuando filosofáis al fenómeno mismo y no partís siempre, como nosotros, los filósofos alemanes, del pensamiento abstracto y apriorístico o de esquemas históricos sistemáticos" (Grassi, 1993, 6).

Es este sentido de experiencia el que Husserl encuentra negado en el desarrollo de las ciencias en vísperas de la segunda guerra mundial, con lo cual se imposibilita la presencia de esta forma de hacer filosofía en una educación ajena a la cultura de las humanidades. Ésta es la tesis en sus últimos escritos en torno a la crisis de la filosofía como causa principal de la crisis de las ciencias y de la humanidad europea (Husserl, 1981). Husserl tematiza esta problemática expresamente en su libro *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. El diagnóstico fundamental en esta crítica es que "el positivismo decapita, por así decirlo, la filosofía" (Husserl, 1962a, 7). El significado que tiene la positivización para la educación, la cultura y la sociedad en general está expresado de manera nostálgica en 1935 en la Introducción a *La crisis*, cuando Husserl se refiere al contraste entre la época de la Ilustración y la cultura de ese momento: lo que entonces era obvio se ha perdido hoy, a saber, "la urgencia ardiente de formación, el esfuerzo por la reforma filosófica del sistema educativo y de la totalidad de

formas de vida social y política, ese esfuerzo que hace tan admirable y digna de respeto aquella época tan difamada de la Ilustración. Un testimonio imperecedero de este espíritu de la Ilustración lo poseemos en el majestuoso Himno de Schiller y Beethoven 'A la alegría' de la Novena Sinfonía. Hoy sólo podemos comprender este himno con sentimientos de nostalgia y tristeza. No puede pensarse mayor contraste que éste con nuestra generación actual" (Husserl, 1962a, 8).

Esta actitud crítica frente a la positivización de las ciencias y su influjo en la cultura y en el sistema educativo, permite a Husserl proponer un sentido de formación que lleve a una *Renovación del hombre y de la cultura* (Husserl, 2002)⁴ en el proyecto de conversión ética y de configuración de una cultura ética universal de la humanidad de la mano de la fenomenología. Husserl se refiere a la primera guerra mundial, que ha puesto al descubierto la indescriptible miseria, no sólo moral y religiosa, sino filosófica de la humanidad. Esta evaluación totalmente negativa de la guerra lo lleva a comprender en toda su radicalidad lo que significa una degradación de los auténticos valores culturales: "Todo, ciencia, arte y cuanto siempre ha podido ser considerado como bien espiritual absoluto, se convierte en objeto de apologética nacionalista, de mercado y de mercancía nacionalista, de instrumento de poder" (Husserl, 1989, 122). Los efectos ideológicos de esta transmutación de valores son patentes: "La fraseología y la argumentación política, nacionalista y social tienen tanto y más poder que la argumentación de la más humanitaria de las sabidurías" (Husserl, 1989, 117). A esta crítica corresponde por otro lado el optimismo de Husserl al percibir el entusiasmo de los jóvenes por la educación, quienes al regresar de la guerra llenan las clases de filosofía, profundamente desconfiados de la "retórica bélica" y de la manipulación propagandística de "ideales filosóficos, religiosos y nacionales", ahora en búsqueda de un trabajo académico autónomo, crítico frente a lo tradicional, inspirado por ideales fuertemente fundamentados en un saber auténtico (Husserl, 1989, 94).

Con esta observación, como signo de los tiempos, pensaba comenzar Husserl los artículos sobre *Renovación* para una Revista Japonesa del mismo nombre, en los que propone la educación como recurso de renovación cultural, dado que no todo está perdido, si todavía fuere posible una educación con base en la experiencia de una nación, de una

⁴ Me apoyo en este pasaje en mi Introducción a los *Cinco ensayos* de Husserl (1923-1924), publicados en español como *Renovación del hombre y de la cultura*, de la cual cito, en parte textualmente, también algunos textos de Husserl.

época y de sus participantes. Pero prefiere comenzar sus consideraciones desde la otra cara de la moneda, destacando el sentido trágico de la situación y su relación directa con la sensibilidad moral y con el tema de la renovación cultural: "Renovación es el clamor general en nuestro atribulado presente, y lo es en todo el ámbito de la cultura europea. La guerra que desde 1914 la ha asolado y desde 1918 se ha limitado a preferir, en lugar de los medios militares de coacción, esos otros 'más finos' de las torturas espirituales y de las penurias económicas moralmente degradantes, ha puesto al descubierto la íntima falta de verdad, el sinsentido de esta cultura. Justo este descubrimiento significa que la auténtica fuerza impulsora de la cultura europea se ha agotado" (Husserl, 1989, 3).

Sin embargo, lo que caracteriza la reflexión husserliana sobre las crisis de la cultura de Occidente es más bien la confianza, la esperanza normativa, si se quiere, el optimismo, que pretende poder captar en las fuentes de la experiencia filosófica la capacidad de toma de conciencia, de crítica y de responsabilidad de un sujeto que se abre a la teleología de la intencionalidad, "como si" –en sentido de la teleología kantiana- de ella dependiera el futuro de la historia, como lo sugiere el mismo Husserl en lo que parece ser un alegato con Oswald Spengler: "¿O es que acaso hemos de aguardar a ver si esta cultura sana por sí sola en el juego azaroso entre las fuerzas creadoras y destructoras de valores? ¿Asistiremos acaso a 'la decadencia de Occidente' (*Untergang des Abendlandes*) como a un *fatum* que pasa sobre nuestras cabezas? El *fatum* sólo *existe* si pasivamente lo contemplamos [...], si pasivamente pudiéramos contemplarlo. Pero ni siquiera quienes nos lo pregonan pueden así hacer" (Husserl, 1989, 4).

Lo que libera a la facticidad de ser fatalidad es el sentido de la intencionalidad en la fenomenología: es a la vez responsabilidad, como lo sugiere Husserl: "Así, *la evidencia es un modo universal de la intencionalidad referido a la vida de conciencia en su conjunto; gracias a ella la conciencia tiene una estructura teleológica universal, una inclinación a la "razón" y aun una tendencia continua hacia ella; tiende, en efecto, a comprobar la corrección (y luego a adquirirla habitualmente) y a suprimir las incorrecciones (con lo que dejan de tenerse por haberes adquiridos)"* (Husserl, 1962, 169). Esta inclinación a la razón implica teóricamente la responsabilidad en la búsqueda continua de lo verdadero con base en las opiniones de la vida cotidiana y de los "mejores argumentos" en los procesos cognitivos. Es lo que hoy llamamos

honestidad intelectual. En los asuntos prácticos la responsabilidad es el compromiso con lo correcto, lo veraz y lo auténtico en nuestras relaciones con los demás. Gracias a ella se constituye confianza en el ámbito de lo público. Por ello, para la "renovación ética-política de la humanidad" se hace necesario "un arte de la educación universal de la humanidad, que esté sustentado por los más altos ideales éticos, claramente fijados; un arte en forma de una poderosa organización literaria para ilustrar a la humanidad y educarla conduciéndola de veracidad en veracidad" (Husserl, 2002, XII).

Si la crisis, tanto de las ciencias como de la cultura en general, está provocada en última instancia por un olvido de la persona, es decir, por la negación de lo humano en ella, es necesario cambiar el signo de una educación enmarcada en el paradigma de la precisión, la eficiencia y la positivización, por el de una formación de la persona en marcos culturales y humanistas, desde los cuales sea capaz de integrar las ciencia y la tecnología, según proyectos de ciencia, tecnología y sociedad, CTS. En efecto, el sentido de la *praecisio mundi*, el principio mismo de la positivización, por más útil y eficiente que sea para la investigación en las ciencias empírico analíticas, tiene sus costos, que en un momento dado pueden llegar a ser irreversibles. Porque lo positivo de la precisión exige en nombre del método que se inole en aras de la claridad absoluta lo dudoso, lo confuso, lo numinoso, todo aquello que constituye la riqueza de la tradición del humanismo latino. Lo primero que se censura son por tanto los conceptos tradicionales de la metafísica y las imágenes poéticas de lo mítico. La ilustración metódicamente progresiva de la "imagen del mundo", del mundo como representación y por tanto como disponibilidad, hace superficiales todos los demás conceptos. El cosmos desacralizado está ante nosotros preciso, explicable en su origen, medible en su extensión, expresable en su estructura matemática en pocas fórmulas (Janke, 1988).

Pero no olvidemos que con este sentido de precisión y de ilustración en nombre de la ciencia, también se asocia ya en la tradición un sentido restrictivo de precisión, conocido ya por los latinos. En efecto: *linguam, manus, naturalia praecidere*, quiere decir cortarle a alguien la lengua, las manos, los genitales. Precisión puede ser por tanto mutilación, castración. Y el acontecimiento histórico de la precisión del mundo, señala hacia un acontecimiento del mundo que merece ser cuestionado. ¿No desfigura de pronto la cada vez más descomunal ilustración del mundo el habitar humano en el mundo? ¿No cortan inclusive las precisiones de una creencia

dogmática en la ciencia y la técnica órganos vitales de nuestra existencia? “¿No será que entonces, con el fomento técnico industrial del cosmos, aumenta realmente el estado, que fue diagnosticado hace tiempo como estado de alienación? ¿No se va estrechando quizá el universo, cuanto con mayor precisión lo reconocemos, hasta volverse un mundo residual, que ya no es el mundo del hombre?” (Janke, 1988, 29)

De hecho parece que en nombre de la ciencia y la técnica y casi como consumación de la ilustración hemos conquistado la tierra. Desde hace mucho tiempo nos acostumbramos a aprovechar ávidamente sus recursos: “el agua de la fuente, la lluvia de las nubes, el soplo de los vientos, el ardor del sol, el rayo de la luz” (Janke, 1988, 48). Lo que en el lenguaje de los poetas se tuvo por don, se ha transformado para nosotros en lo dado para los cultivos de la técnica moderna. “Nuestra raza taimada y astuta encuentra siempre caminos más complicados y sofisticados y métodos más violentos para transformar las fuerzas celestes en energía” (Janke, 1988, 49).

En su *Postontología* Wolfgang Janke, a quien venimos refiriéndonos, se pregunta si no habrá además del modo técnico de dominar la naturaleza un habitar poéticamente la tierra, al que le correspondan las dimensiones de lo simbólico, gracias a las cuales podamos proteger y cultivar nuestro mundo de la vida desencantado y colonizado, como cuando imperios más fuertes toman posesión del territorio abandonado por tribus primitivas. La solución entonces es relacionar gradualmente la *praecisio* con una *praecultio*, término que encontramos ya en Cicerón. Según la tradición latina: “*Cultor* se llama al campesino que cultiva el campo y venera la divinidad como fundadora de su domicilio. Por lo tanto, *praecultio mundi* quiere decir: preservar el mundo y conservarlo para lo advenidero, dándole un viraje al descuido de la tierra propio de la actitud técnica” (Janke, 1988, 52-53).

4.- El cultivo de la humanidad para su mayoría de edad

Estamos buscando un sentido renovado de humanismo que conserve lo mejor de toda la tradición humanista, su sentido de educación como formación, y que a la vez integre en los procesos educativos los retos de la ilustración y la modernidad, sin caer en los reduccionismos del cientifismo ni del moralismo. Partimos para ello del sentido de experiencia educativa de Dewey relacionándolo con el mundo de la vida de la fenomenología husserliana. No es tanto el retorno a una ontología

fundamental sino más bien a la experiencia cotidiana, lo que nos permitirá reconstruir un sentido de humanismo, alerta a los reduccionismos, que anime y forme ciudadanos en relación con otros y abiertos a todas las regiones de un mundo-uno: una formación del ser humano que en actitud precientífica, sienta, admire y constituya intencionalmente, al mencionarlos y comprenderlos, los temas de los diversos saberes.

Nos corresponde ahora, una vez desarrollada la *pars destruens* como crítica al humanismo doctrinario y al cientifismo, intentar una *pars construens*, que retome la tradición y ayude a relacionarla con la modernidad y con los intentos de superación de la misma. También la tradición humanista griega y latina inspira a Martha Nussbaum en su estudio acerca de la relevancia de las humanidades para la educación liberal actual al comprometerse con *El cultivo de la humanidad*. En *Las Nubes*, la gran comedia de Aristófanes, encuentra Nussbaum ya la contradicción entre una concepción tradicionalista a ultranza de educación y una basada más bien en el diálogo socrático, que le sirve de paradigma para un nuevo modelo de formación. Sus propuestas para *una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, nos ayudan a construir un paradigma intermedio entre los extremos de un humanismo abstracto, basado en la comprensión del existir en la cercanía del ser, y un sentido de educación con base sólo en la ciencia y la tecnología.

Martha Nussbaum articula su propuesta en cuatro características de una educación que le apueste prioritariamente al cultivo de la humanidad. No tienen un orden lexicográfico, sino que se interrelacionan enriqueciéndose unas con otras. La primera es la actitud de reflexión socrática, que podríamos llamar búsqueda de una "vida examinada" (Nussbaum, 2005, 28). Se trata del reconocimiento de la finitud y de la contingencia, articulado en la aceptación por parte de los estudiantes de la relatividad de toda experiencia y de la perspectividad de toda opinión. Es el reconocimiento de la finitud y de la contingencia de la condición humana. Aquí radica la criticabilidad de todo conocimiento y la posibilidad última de aprender de la experiencia. La segunda característica de esta educación liberal para ciudadanos de hoy asume los planteamientos de los estoicos, en especial de Séneca, Cicerón y Marco Aurelio para desarrollar en los estudiantes "la capacidad de verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación" (Nussbaum, 2005, 29). Es lo que Kant designará como ciudadanía cosmopolita: somos ciudadanos del

mundo (Cortina, 1997). La tercera característica se basa en la "imaginación narrativa" (Nussbaum, 2005, 30) como mediación entre la propia identidad y la ciudadanía cosmopolita, con base en el sentimiento originario de la "compasión", como un "sentir con" que me abre al reconocimiento del otro como diferente en su diferencia y por tanto como interlocutor válido. Este es sin duda el aporte más original y radical del pensamiento de Nussbaum al humanismo que estamos proponiendo como eje de la educación contemporánea. Un humanismo basado en la sensibilidad moral del "sentir con", de una compasión, que antes de ser virtud religiosa, es característica fundamental de la intencionalidad en cuanto apertura a la intersubjetividad. Finalmente la ciudadanía cosmopolita necesita de los saberes desarrollados en las ciencias sociales y humanas en general para fortalecer argumentativamente los procesos formativos en una educación intercultural, que no tiene por qué caer en las trampas del multiculturalismo.

Entre la autorreflexión y la ciudadanía cosmopolita circulan también las propuestas de Kant *Sobre pedagogía* (1803), orientadas no sólo hacia la disciplina, sino sobre todo hacia la cultura, la civilidad y la moralidad (Kant, 2003). La imaginación narrativa, en cambio, es constitutiva de la educación moral en esta propuesta de Nussbaum; no es mera propedéutica, como parece a veces haberlo sido para Kant, quien en su sistema moral sólo se sirve de ella para ilustrar y motivar con ejemplos, que como tales, llegan tarde a la constitución de una *paideia* basada en la experiencia, en una moral de sentimientos más que de razones y en un enfoque más de capacidades humanas que de derechos humanos (Nussbaum, 2006).

Kant pone de manifiesto lo que piensa de la imaginación narrativa en la *Crítica de la razón práctica* (1788) cuando reclama a los educadores de la juventud que, una vez "puesto por fundamento un catecismo puramente moral, no han indagado las biografías de los tiempos antiguos y modernos con el propósito de tener a mano ejemplos para los deberes expuestos, mediante los cuales pusieran a funcionar el juicio de sus alumnos sobre todo a base de comparar acciones semejantes en circunstancias distintas con el objeto de hacer observar su mayor o menor contenido moral" (Kant, 1977, 162). Es de anotar, sin embargo, que tampoco Kant es partidario de cierto moralismo perfeccionista: "Lo único que yo deseo es que se les dispense de ejemplos de las llamadas acciones nobles (sobreméritorias) que tanto prodigan nuestras obras sensibles, y orientarlo todo hacia el deber y el valor que una persona puede y debe

darse a sus propios ojos mediante la conciencia de no haberlas infringido, porque lo que degenera en vacuos deseos y anhelos de inaccesible perfección produce meros héroes novelescos que, meciéndose demasiado en su sentimiento por lo inmensamente grande, se consideran exentos de observar sus obligaciones comunes y factibles que luego les parecen insignificantemente pequeñas” (Kant, 1977, 162-163).

Lo que sí confirma lo anterior es la concepción kantiana de una moral de principios y no del “buen ejemplo”, lo cual es especialmente importante para la educación, de por sí amenazada por diversas formas de paternalismo y dependencia. Para Kant, por el contrario, el sentido de pedagogía es emancipación y formación para la mayoría de edad y para la autonomía. Y esto sí merece conservarse, si lo que se busca es un sentido fuerte de ciudadanía a la base de la filosofía moral, política y del derecho desde una perspectiva humanista. Así lo propone Kant en su *Antropología en sentido pragmático*, en la cual busca exponer “lo que el ser humano por sí mismo, como ser que obra libremente, hace o puede y debe hacer de sí mismo” (Kant, 1798, B IV). Por ello el mensaje que deja al término de su disquisición se refiere a lo que cada individuo puede y debe hacer de su vida concreta: “El ser humano está determinado por su razón a vivir en sociedad junto con los otros, a cultivarse, civilizarse y moralizarse dentro de esa sociedad... para hacerse activamente digno de su humanidad” (Kant, 1798, B 319s).

Si se tiene en cuenta el papel de la imaginación narrativa en el proceso educativo, inclusive considerando lo que para Kant significa la utilización de ejemplos en la formación moral, entonces sí se puede comprender en toda su relevancia el sentido humanista de la ilustración para la educación del sujeto moderno.

En la *Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración?* (1783) Kant señaló la estrecha relación del proceso educativo con lo que él entendía por ilustración. Su ensayo comienza enfáticamente: “La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad (*Unmündigkeit*) de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino de la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro. ¡*Sapere aude!* ¡Ten valor de servirse de tu propio entendimiento! Es pues la divisa de la ilustración” (Kant, 1986, 29).

La minoría de edad es caracterizada por Kant con el término alemán "*Unmündigkeit*", que si se toma de su raíz "*Mund*", boca, significa tanto como incapacidad de utilizar la competencia verbal. Es importante destacar cómo ya para Kant la Ilustración está vinculada a procesos comunicativos, gracias a los cuales me relaciono con la cultura a la que pertenezco y con los puntos de vista de otros, expreso mi propio punto de vista y doy razón de por qué procedo de una u otra forma en la sociedad.

La autonomía significa pues la competencia de cada quien de comportarse de acuerdo con su concepción de la vida, del bien, de la sociedad y de la historia; a lo que corresponde la posibilidad de deliberar acerca de ello y de manifestar públicamente, si fuere necesario, las razones y motivos que justifican su comportamiento. Pero naturalmente esto presupone todo el proceso educativo mediante el cual nos ubicamos en el mundo en un contexto histórico y social determinado. La educación es la encargada tanto de proporcionarnos los elementos para esta ubicación y contextualización, como de capacitarnos para reflexionar personalmente y poder obrar "por nosotros mismos", sin tener que depender de otros, y dar las razones y motivos que nos orientan en nuestras acciones y justifican nuestras exigencias a otros. La Ilustración "ilustra", ilumina en cierto sentido la situación, y al mismo tiempo capacita para poder obrar acertadamente siendo conscientes de nuestras propias competencias. La educación debe llevar a que las personas se atrean a pensar por sí mismas. Naturalmente es algo que requiere esfuerzo, porque parece más fácil dejarse guiar por otros, seguir la autoridad, integrarse a la masa, obrar de acuerdo con las "modas", ahorrarse así el confrontar posiciones y tener que asumir la propia responsabilidad.

Kant continúa: "La pereza y la cobardía son las causas de que la mayoría de los hombres, después que la naturaleza los ha librado desde tiempo atrás de conducción ajena, permanecen con gusto como menores de edad a lo largo de la vida, por lo cual le es muy fácil a otros el erigirse en tutores. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia, un médico que dictamina acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré esforzarme. Si sólo puedo pagar, no tengo necesidad de pensar: otro asumirá por mí tan fastidiosa tarea." (Kant, 1986, 29).

Precisamente la pereza nos lleva a permanecer en la comodidad de la "minoría de edad", así los años nos hayan hecho mayores. Parece como si

preferiríamos que otros pensarán por nosotros: los libros, los periódicos, los medios de comunicación, las autoridades, la Iglesia, los partidos políticos, los mismos maestros. Como si nunca pudiéramos llegar a pensar por nosotros mismos con base en lo que aprendemos en nuestras lecturas, en el proceso educativo, en la interacción social. La cobardía nos lleva entonces a temer asumir responsablemente lo que pensamos que debemos hacer, una vez ponderadas las circunstancias y evaluadas las posibilidades de nuestro actuar en la sociedad. Este temor a pensar por sí mismos y a obrar por los motivos de los que podemos dar razones públicamente es lo que posibilita que otros nos manipulen y nos instrumentalicen. Es la negación de la autonomía por pereza o por cobardía. Es el temor a decir no, a disentir, o a reconocer públicamente la legitimidad de determinadas leyes, a acatarlas o desacatarlas no porque nos “da la gana”, sino porque tenemos razones para ello.

Kant sigue: “Como la mayoría de los hombres (...) tienen además por muy peligroso el paso a la mayoría de edad (*Mündigkeit*), aquellos tutores ya se han cuidado muy amablemente de asumir semejante control. Después de haber atontado a su ganado doméstico y de haber impedido cuidadosamente que estas pacíficas criaturas no osen dar un solo paso fuera de las andaderas en que las encerraron, les muestran luego el riesgo que las amenaza si intentan marchar solas. Ciertamente que ese riesgo no es tan grande, pues tras algunas caídas habrían aprendido a caminar; pero un ejemplo tal por lo común amedrenta y espanta, impidiendo todo ulterior intento.” (Kant, 1986, 31).

Aquí Kant caracteriza el proceso educativo, cuando éste no forma para la “mayoría de edad” y no prepara para el ejercicio autónomo de la ciudadanía. Si las personas no quieren asumir por sí mismas la responsabilidad de sus acciones, siempre habrá quien lo haga por ellas. Ya en la educación las personas, precisamente por pereza o cobardía, se han habituado a depender de sus propios maestros, quienes a la vez han temido formar autónomamente a sus alumnos. Los han mantenido en los marcos estrechos de la burocracia y de una educación reglamentarista y dogmática, la cual sólo puede formar personas heterónomas, es decir, que se acostumbran a proceder por lo que les dicen que tienen que hacer. Y si alguna vez lo intentan por sí mismas y cometen algún error, son los mismos educadores los que se encargan de aprovechar dicha situación para insistir en los peligros de la autonomía y del uso de la razón: asustando a sus alumnos pretenden poder recobrar la autoridad sobre aquellos, cuya tutela no quisieran perder. Se niega así toda

posibilidad de aprender de los propios errores y de reflexionar sobre sus experiencias. El proceso reflexivo de la educación para la mayoría de edad, a partir de la "ilustración" y del análisis de las experiencias propias y ajenas, es reemplazado por una educación autoritaria y memorista, la cual acentúa el temor a la emancipación.

Precisamente Kant resalta los inconvenientes de una educación que no permite la emancipación: el reglamentarismo, el autoritarismo, todo aquello que perpetúa la minoría de edad y acostumbra a las personas a la heteronomía, tanto en el pensar como en el obrar. "Por ello le es difícil a cada hombre individual salir de esa minoría de edad casi convertida en naturaleza. Inclusive le ha cobrado afición y por lo pronto es realmente incapaz de servirse del propio entendimiento, porque jamás se le dejó hacer el ensayo. Reglamentaciones y fórmulas, estos instrumentos mecánicos de un uso racional, o más bien de un abuso de sus dotes naturales, son los grillos que atan a una persistente minoría de edad. Quien se zafara de ellos daría sólo un salto inseguro por encima de la zanja más estrecha por no estar habituado al movimiento libre. Por ello son pocos los que han logrado, gracias a un esfuerzo del propio espíritu, salir de la minoría de edad y andar, sin embargo, con paso seguro." (Kant, 1986, 31).

Parece pues que es difícil el proceso individual de emancipación. No es imposible pero exige gran esfuerzo. La educación debería ayudar a que cada persona lo lograra, precisamente con el apoyo oportuno de los maestros, de los familiares, de los mismos compañeros y en general de los demás miembros de la sociedad civil. Lo importante es poder distinguir entre la ayuda que se debe prestar al educando y la protección paternalista que lo acostumbra a depender siempre de otros. Kant advierte de este peligro y señala claramente el sentido de una educación pública para la libertad: "Pero en cambio es bien posible que el público se ilustre a sí mismo; siempre que se lo deje en libertad ello es inclusive casi inevitable. Siempre se encontrarán algunos hombres que piensen por sí mismos, incluso entre los tutores instituidos del montón, quienes después de haber arrojado el yugo de la minoría de edad propagarán el espíritu de una estimación racional del propio valor y de la vocación que todo hombre tiene de pensar por sí mismo. Notemos en particular que el público al que con anterioridad los tutores habían puesto bajo este yugo, después los obliga a someterse al mismo cuando algunos de sus tutores, por sí mismos incapaces de toda ilustración, lo incitan a la sublevación; tan dañino es inculcar prejuicios, ya que ellos terminan por vengarse de los

que han sido sus autores o precursores. Por ello puede el público alcanzar ilustración sólo lentamente. Quizás es posible producir por una revolución la caída del despotismo personal o de alguna opresión interesada y ambiciosa; pero jamás se logrará una verdadera reforma del modo de pensar, si no que surgirán nuevos prejuicios que, como los antiguos, servirán de andaderas para el montón que carece de pensamiento.” (Kant, 1986, 31-33).

Las palabras de Kant son lo suficientemente claras. Sólo la auténtica ilustración conduce a la emancipación de los pueblos y de las personas. No basta con incitar “demagógicamente” a los grupos sociales a liberarse de los tiranos. Todo movimiento de liberación presupone procesos de ilustración, es decir de educación, que lleven a las personas a su mayoría de edad. La emancipación auténtica pasa necesariamente por inculcar en las personas la posibilidad de asumir su propia autonomía y responsabilizarse en cuanto autónomas de sus propios actos.

Aquí también hay que destacar la función fundamental de “lo público” en un proceso de educación para la libertad y para la responsabilidad. Pero “lo público” no es algo abstracto, es precisamente lo que hoy conocemos como resultado de los debates y movimientos sociales de la “sociedad civil”, es decir, de ese conjunto de asociaciones, instituciones, grupos y movimientos sociales, cuyas acciones y motivaciones pueden ser conocidas y evaluadas por el público, como aportes desde las diversas concepciones de sociedad a la convivencia ciudadana. En este espacio de lo público conformado por una educación abierta y emancipadora, por unos medios de comunicación críticos y en general por movimientos sociales en búsqueda del bien común, tiene pleno sentido desarrollar la complementariedad entre autonomía privada y autonomía pública. Es un proceso lento, a mediano y largo plazo, que nunca termina, ya que en él mismo se va realizando la emancipación de las personas.

Este sentido de libertad en la historia concreta de las personas y los pueblos es el que termina promulgando Kant: “Pero para esa ilustración sólo se exige *libertad* y, por cierto, la más inofensiva de las que puedan llamarse libertad, a saber: la libertad de hacer uso público de la propia razón en todo respecto. Sin embargo oigo exclamar por doquier: *¡no razones!* El oficial dice: *ino razones, adiéstrate!* El consejero de finanzas: *ino razones, sino paga!* El pastor: *ino razones, sino cree!* (Sólo un único señor en el mundo dice: *irazonad* todo lo que queráis, *pero obedeced!*) Por todos lados limitaciones a la libertad. Pero ¿qué limitación impide la

ilustración y cuál por el contrario, la fomenta? Respondo: el uso público de la razón debe ser libre siempre, y es el único que puede producir la ilustración de los hombres.” (Kant, 1986, 33). Debemos destacar el sentido que atribuye Kant a la libertad de la persona: es el motor mismo de la formación, es por así decir el otro nombre de la autonomía.

Sinteticemos lo que nos ha enseñado Kant acerca de la autonomía en general. Gracias a la ilustración, que en términos generales debería orientar todo el proceso educativo desde el punto de vista del conocimiento científico y de la formación moral, el hombre puede salir de la minoría de edad y acceder al uso de su razón, es decir a la mayoría de edad, para hacer uso de su competencia comunicativa. Pero no siempre lo logra: tanto por culpa propia, por pereza intelectual o por cobardía moral, como por culpa de sus mismos educadores. Estos no siempre entienden la educación como formación para el ejercicio autónomo de la ciudadanía, es decir como proceso de emancipación, que permita a la persona reflexionar sobre los mitos y tradiciones que conforman su identidad cultural y su pertenencia en su contexto familiar y social. Esta reflexión en particular y en común permite entonces asumir los valores auténticos y romper con los que perpetúan la heteronomía, el dogmatismo y el autoritarismo. Pero toda crítica provoca incertidumbre, crea inseguridad, temor, incomodidad; de aquí la cobardía que amenaza todo el proceso educativo para disuadirnos de asumir por cuenta propia la responsabilidad de las ideas que promulgamos y las acciones que instauramos y fomentamos.

Los educadores mismos temen que quienes siempre han dependido de ellos, de sus doctrinas, de sus visiones del mundo, en algún momento pretendan emanciparse, los critiquen y comiencen a pensar y obrar por sí mismos. El verdadero educador es el que sabe acompañar al alumno en este proceso de maduración para la ciudadanía y sabe que sólo se culmina en el momento que ya no es maestro de su discípulo, sino conciudadano de alguien con quien él tuvo una enriquecedora experiencia de emancipación. Porque si bien el acceso a la mayoría de edad debe ser asumido por cada persona, el esfuerzo que esto requiere y las condiciones adversas en las que se realiza, hacen necesario el acompañamiento, la guía, el ejemplo, la experiencia de quienes han recorrido antes el mismo camino. No otro es el sentido de una educación para la autonomía.

Es así como el acceso a la mayoría de edad gracias a un proceso educativo concientizador y emancipatorio es un asunto público, por cuanto compromete a todos los miembros de la sociedad civil y los involucra de

diversa forma en un proyecto común. A él pertenecen las familias, cuyas tradiciones y valores marcan en cierto sentido a los alumnos; la escuela y los maestros, cuya misión no es simplemente destruir mitos, tradiciones y dogmas, sino instruir, ilustrar, reconstruir y enseñar a construir valores, concepciones del mundo y de la sociedad, y estilos de vida autónomos; y el público en general, cuyo espacio tejido por conocimientos, formas culturales y valores adquiere el sentido de sociedad civil, en la que los ciudadanos en formación realizan autónomamente y en comunidad sus planes de vida, sus fantasías, utopías e ideales.

5.- La universidad sin condición gracias a las nuevas humanidades

El ideal emancipatorio propuesto por Kant ya de todas formas suena bien utópico. Es el estilo filosófico de Kant, señalado más arriba como la propiedad del hombre de asumir y responsabilizarse del sentido de lo que puede pensar "sin condición", autónomamente más allá o más acá de lo que puede conocer con base en la experiencia y determinado hasta cierto punto por la experiencia. No es sólo lo que debe hacer motivado por principios morales, independientemente de lo que puede conocer, sino también lo que le es permitido esperar como posibilidad de algún tipo de coherencia entre las utopías pensadas y su posible realización. Pero persiste un "abismo insalvable" (Kant, 1968, 16), cierta dicotomía entre ciencia y moral o entre hechos y valores. Kant propone para solucionarla el principio de la idoneidad de la naturaleza y sus leyes para los fines del hombre. Es decir, no hay contradicción entre naturaleza y libertad con tal de que nos atrevamos a pensar que siendo libres podemos servirnos de la naturaleza, de su conocimiento gracias a la ciencia, la técnica y la tecnología, para un sentido de desarrollo como libertad. Es también la idoneidad que subyace al postulado de la razón práctica, el que nos abre a la idea del sumo bien, trascendente o inmanente a la historia humana, cuando pensamos que la utopía tiene sentido y que vale la pena la esperanza normativa de apostarle a la moral en el horizonte histórico intramundano, en el que pensamos y esperamos que cada persona debiera poderse comportar "como si" también de ella dependiera aquel sentido de convivencia de la ciudadanía cosmopolita que nos guía hacia la paz perpetuamente. Esto es lo que orienta la educación moral y en valores para una ciudadanía democrática y la confianza en la cultura ciudadana.

A este sentido de las utopías, del "como si" y de la posibilidad de comprenderlo en una universidad sin condición dedicó Jacques Derrida

dos de sus conferencias, publicadas luego: "El principio de razón: la universidad en los ojos de sus pupilo/as", Lección inaugural en Cornell University en 1983, y "El porvenir de la profesión o la *Universidad sin condición (gracias a las "Humanidades", lo que 'podría tener lugar' mañana)*", en Stanford en abril de 1998, dictada también en Frankfurt en octubre de 2000 y en Murcia en marzo de 2001.

En estos ensayos parte Derrida de la idea de la universidad alemana, la de Humboldt, Schelling y Schleiermacher, para actualizar la pregunta acerca de su razón de ser, de su misión, como se dice hoy. Esta no es responder a las necesidades de investigación impuestas por la industria; tampoco la investigación requerida por el Estado o por la industria militar; ni estar al servicio del desarrollo de la técnica y la tecnología para el progreso material de los pueblos; ni siquiera es la demanda de profesionales por parte de la sociedad. Más bien la universidad debe dedicarse al pensamiento, el que supera el conocimiento científico en búsqueda de lo básico y lo fundamental sin dejarse organizar por fines inmediatos o por metas y objetivos concretos. Se trata de ir más allá del sentido de verdad como idea regulativa kantiana hasta acceder al "quizá" del acontecer, al "cómo" del "como si" (Derrida, 2001). Se trata del reconocimiento radical de la contingencia y de la finitud de lo humano abierto por las nuevas Humanidades.

Esta posición con respecto a la universidad del mañana la libera de todo condicionamiento y la hace totalmente libre. En ella no debería obstaculizarse de ninguna forma la investigación, de suerte que ésta estuviera única y exclusivamente orientada a la búsqueda de la verdad, teniendo en cuenta que pensar la verdad del ser es antes que todo responsabilidad de la filosofía y de las ciencias del espíritu, así también lo sea en su grado, en cuanto objeto de racionalidad instrumental, de las ciencias positivas, constatativas y empíricas. En la universidad sin condición debe ser posible distinguir entre el profesional, como alguien que dispone de determinadas competencias técnicas y procedimentales, y el profesor, el "profeso" que hace "profesión de fe" (Derrida, 2001, 33), quien está comprometido con la cosa misma, quien profesa públicamente una vocación. Es la vocación misma por la verdad como idea de la idea regulativa la que constituye al profesor como profeso de la universidad.

Las preguntas orientadoras que habría que considerar en esta universidad del futuro deberían ser preguntas fundadoras, fecundas, que trasciendan la mera performatividad de las tareas, siempre condicionadas por metas a

largo, mediano y corto plazo, por objetivos, proyectos y programas. Se trata de volver a los fundamentos y a lo incondicionado de lo condicionado, por ejemplo de los derechos humanos, del medio ambiente, de la diferencia de géneros, del racismo, de la ciudadanía cosmopolita, en una palabra de la "democracia por venir", aquella en la que podría ser posible lo imposible, allí en los límites de la idea de lo divino: el perdón de lo imperdonable, la tolerancia frente a lo intolerable. Es necesaria una filosofía que se cuestione a sí misma, es decir que haga análisis de los conceptos pero que también ejerza resistencia, crítica no condicionada. En una palabra se trataría de una universidad en la que lo impredecible pudiera llegar a ser acontecimiento (Derrida, 2001).

Esta universidad será posible gracias a las "nuevas humanidades", con las que se pueda apostar al "cultivo de la humanidad". Se busca investigar y cultivar las ciencias sociales y humanas en una nueva perspectiva, no sólo como narrativas de un pasado del que hay que tomar distancia y frente a cuya perpetuación hay que resistir. Son las ciencias humanas que abren al futuro: la historia como historia del hombre y como historia de la idea de hombre; los juicios performativos de los derechos humanos y del Estado de derecho; la historia de la democracia, de la ciudadanía y de la participación en el horizonte de la democracia posible, la democracia por venir; la filosofía política en cuanto política ella misma en la perspectiva kantiana que nos permita avanzar hacia la paz perpetuamente y hacia la federación de Estados que la facilite globalmente; la historia del profesar, del profesorado de los profesos y de su profesión de fe en la posibilidad de la verdad en cuanto idea regulativa; lo que significa de compromiso futuro esta idea, si la universidad ha de sostenerse con profesores comprometidos con lo impredecible. Y la literatura en sus relaciones con la imaginación narrativa y su capacidad de barruntar el "como si", en cuya perspectiva se hace posible la facultad de juzgar reflexionante y la deconstrucción, superando la mera determinación constatativa para buscar el sentido mismo de la performatividad y superarlo hacia las posibilidades trascendentes del "quizá", del "tener-lugar".

Se trata pues de una universidad del futuro en la que el fin de la utopía no tenga lugar porque ella debe ser el lugar para todo tener lugar: "*dejo quizá* llegar al final, aquello mismo que, al *llegar*, al tener lugar o al ocupar un lugar, revoluciona, conmociona y arruina la autoridad misma que, en la universidad, en las Humanidades, se atribuye

- a) al saber (o por lo menos, a su modelo de lenguaje constatativo);

- b) a la profesión o a la profesión de fe (o por lo menos, a su modelo de lenguaje performativo);
- c) a la puesta en marcha, por lo menos a la puesta en marcha performativa del 'como si'" (Derrida, 2001, 70).

De esta forma el acontecimiento debe no sólo sorprender al modo constativo y proposicional del lenguaje del saber (S es P) sino que ni siquiera debe dejarse regir por el acto de habla performativo de un sujeto, por su sólo compromiso moral. El acontecimiento es el irrumpir mismo que hace estallar el horizonte, interrumpiendo toda organización performativa, todo contexto convencionalmente dominable. No se deja domesticar por ningún "como si" ya legible, descifrable o articulable "como tal". Entonces las nuevas Humanidades no sólo animan la universidad desde su adentro, sino que la abren hacia su afuera, la sociedad civil, lo público, la ciudadanía cosmopolita. La universidad sin condición "tiene lugar, busca su lugar en todas partes en donde esa incondicionalidad puede anunciarse. En todas partes en donde ella da, quizá, qué pensar y se da, quizá, para ser pensada. A veces más allá incluso, sin duda, de una lógica y de un léxico de la 'condición'" (Derrida, 2001, 76).

6.- Volver a las cosas mismas: fenomenología y humanismo

Comenzamos estos apuntes sobre filosofía de la educación aceptando la invitación de Dewey a abordar el problema desde la experiencia educativa misma y no desde alguno de los dos extremos en los que se sostienen hoy los sistemas educativos: tradicionalismo o progresismo. Para encontrar la complementariedad entre ellos profundizamos y ampliamos la concepción de humanismo de la tradición fenomenológica hasta llegar a sus orígenes, con la ayuda de pensadores contemporáneos, en el socratismo, los estoicos, el humanismo latino y el renacimiento. Cómo se hayan retomado hoy dichas tradiciones sigue siendo objeto de crítica. Inclusive de cierta crítica que sólo encuentra respuesta en una renovada antropología teológica. Es el caso de Félix Duque, quien después de criticar tanto a Heidegger como a su crítico Sloterdijk por estar esquivando el verdadero problema del humanismo en la sociedad contemporánea, termina él mismo por esquivar también dicho problema buscándole solución en una original lectura de la idea del Hombre-Dios del cristianismo (Duque, 2003, 110-119). Con ello pretende llegar al fondo de lo humano y responder a la falta de compromiso más consecuente con la especie humana de sus

adversarios, compromiso que al menos los irritara en los extremos, por ejemplo, ante “el comercio de órganos (producto de asesinatos programados, o de ejecuciones “legales”) procedentes de países tercermundistas, para el avance de la investigación biológica” (Duque, 2002, 180). Que se pueda lograr mayor consecuencia y compromiso con lo “humano” desde la rebuscada atalaya teológica ingeniada por Duque, podemos dejarlo en suspenso, aunque sospechamos que su crítica radical a las concepciones modernizantes del “humanismo cristiano” no podrán tener ningún efecto si se hacen precisamente desde la antropología teológica. Lo único que se obtiene en este debate perniciosamente intrínseco a la teología católica, buscando humanismo en el lugar equivocado, es la excomunión por parte de los ortodoxos. Sin embargo pensamos que su muy atinada caracterización del humanismo como autorreferencialidad y como instancia superior de valoración (Duque, 2003, 12, 102) puede ser articulada de manera más coherente y eficaz en términos de antropología filosófica. Si la teología quiere salirse de la dogmática entonces sí vale la pena establecer un diálogo con ella en la “sociedad postsecular”, como el realizado por Jürgen Habermas y el entonces todavía Cardenal Joseph Ratzinger (Habermas/Ratzinger, 2004), con base en las tesis del mismo Habermas en su ensayo “Creer y saber” (Habermas, 2001).

Para Duque el punto básico del humanismo es “la *autorreferencialidad* (es decir, que el hombre no reconozca otra unidad de medida que él mismo: que conozca la verdad –toda la verdad- por sus solos medios, y que establezca valores morales y políticos en nombre de la libertad, sin admisión de trascendencia alguna)” (Duque, 2003, 40). Veamos si esta autorreferencialidad puede comprenderse mejor que en términos teológicos, desde una antropología como filosofía primera, tal como la viene desarrollando recientemente Ernst Tugendhat (2006, 231-244) en el sentido de que la filosofía también es proyecto de vida a partir de la actitud de la sabiduría. Se trata de una forma de vivir honesta, es decir auténtica, naturalmente no en el sentido que le diera Heidegger, sino más bien en el que se constituye en la fenomenología de Husserl como autorresponsabilidad⁵. Punto de partida para este nuevo humanismo es

⁵ Mi tesis de doctorado (Hoyos, 1976), debe mucho al libro de E. Tugendhat sobre el concepto de verdad en Husserl y Heidegger (Tugendhat, 1967, 189-193). Es por ello que me atrevo a disentir del mismo Tugendhat cuando afirma en su reciente publicación sobre mística (2003, 85) que en el libro sobre el concepto de verdad se encuentra un ensayo fallido acerca de la honestidad intelectual, la que para mí no es

“que la antropología no es simplemente una disciplina filosófica entre otras, sino que se la debería entender como la filosofía primera, es decir, que la pregunta ‘¿qué somos como seres humanos?’ es aquella pregunta en que tienen su base todas las otras preguntas y disciplinas filosóficas” (Tugendhat, 2006, 231).

Para aclarar el sentido en que toma la antropología filosófica, Tugendhat acude al famoso pasaje de Kant en la *Lógica*, idea retomada por el mismo Kant, como lo indicamos más arriba, en “El canon de *La razón pura*” (Kant, A805). En la *Lógica* “sostiene que las tres preguntas que él cree que son las fundamentales de la filosofía –‘¿qué puedo conocer?’ (epistemología), ‘¿qué debo hacer?’ (ética) y ‘¿qué puedo esperar?’ (religión)-, remiten todas a la pregunta ‘¿qué es el hombre?’” (citado de la edición de la Academia Prusiana IX, 25, por Tugendhat, 2006, 232). Para Tugendhat estas preguntas se resuelven en el sentido más estricto del autoexamen, de acuerdo con lo que aparece en el primer libro de la *República* (325d) donde Sócrates dice: “pues no estamos tratando de un problema cualquiera, sino de qué forma se debe vivir”. La pregunta acerca de nuestra forma de vida, es decir, acerca de la vida como conviene, de la vida buena “es una pregunta en primera persona, una pregunta de cada uno, y al mismo tiempo, una pregunta que nos planteamos los unos a los otros, una pregunta de ‘nosotros’ que tiene una pretensión intersubjetiva. Si tuviera un sentido puramente subjetivo, no surgiría la pregunta ‘¿cómo se debe?’”. Entendida así la pregunta, precisamente como pregunta personal que abre el horizonte de la intersubjetividad en íntima relación con el bien “es entonces la pregunta básica de la filosofía, *por ser* la pregunta básica de nosotros como seres humanos” (Tugendhat, 2006, 235).

El vivir como se debe en una sociedad compleja, en la que es necesario reconocer al otro y a la otra como diferentes, en su diferencia y como interlocutores válidos, nos obliga a aclarar la estructura social de los seres humanos precisamente con base en un análisis del lenguaje humano, de sus posibilidades de comprensión del mundo de la vida y de la sociedad civil y de su competencia comunicacional. Tugendhat destaca acertadamente en especial la estructura predicativa o proposicional como fundamento mismo del uso del lenguaje

otra cosa que la relación íntima entre intencionalidad y responsabilidad, una de las tesis centrales de Tugendhat en dicho libro.

(Tugendhat/Wolf, 1997). Dicha estructura nos permite a los humanos deliberar acerca de nuestras acciones, analizar los sentimientos que las provocan, comprender los contextos en los que se realizan, captar los motivos que nos mueven en una u otra dirección y decidir en situaciones determinadas en las que soy consciente de que “depende de mí” lo que decida; todo esto presupone en nosotros, en el ser humano “a su vez la capacidad de *suspender* sus deseos, capacidad que llamamos *libertad y responsabilidad*” (Tugendhat, 2006, 236). Al tema de la libertad desde esta perspectiva antropológica ha dedicado recientemente Tugendhat (2006b) su ensayo: “El problema de la voluntad libre”, tema del que tendríamos que ocuparnos prioritariamente en la filosofía de la educación contemporánea en diálogo, entre otros, con Jürgen Habermas en su reciente ensayo sobre “Libertad y determinismo” (Habermas, 2005, 155-186).

En sus últimos escritos Tugendhat piensa que la antropología como filosofía primera puede conducirnos a la mística como actitud humana de “recogerse en sí mismo, en que uno al mismo tiempo se hace consciente de la totalidad del mundo, y así gana una conciencia de su propia insignificancia” (Tugendhat, 2006, 242). Así la antropología filosófica permite mostrar que las personas que están dispuestas a justificar su moral como forma de vivir evitan razones heterónomas y buscan realizarse libre y responsablemente como autónomas. Es en este horizonte de realización autónoma en el que Tugendhat desarrolla su novedosa concepción de misticismo. El es consciente de la relación que se ha querido establecer tradicionalmente entre religión y mística. Pero ésta es precisamente la tradición con la que quiere romper, al distinguir claramente entre mística en perspectiva religiosa y la que él quiere proponer inspirado también por algunas tradiciones orientales. “Creo que no se debería pretender otra cosa –enfatisa en su Conferencia “Sobre mística”- que mostrar la forma en que la mística en sus diversas ramificaciones brota de ciertos rasgos fundamentales del ser humano, por lo que continúa siendo para nosotros una posibilidad realizable, a diferencia de actitudes como la religiosa que, en mi opinión, ya no son compatibles con la honestidad intelectual” (Tugendhat, 2005, 18).

Este sentido de honestidad intelectual, que no es otro que el que se manifiesta en la intencionalidad como responsabilidad, basada en la capacidad de autoexamen, en una opción por una vida examinada, lleva

a Tugendhat a urgir su argumentación acerca de la religión en un esfuerzo por responder a aquellas cuestiones que no dejan de asediar a la razón humana. Una de ellas es el problema de Dios, del cual se ocupan los teólogos, según él, de manera ingenua, al justificar a la gente su creencia en lo sobrenatural, dándole satisfacción con la promesa de la existencia de lo mismo de lo que no tienen evidencia y sin embargo lo constituyen por actos de fe en objeto de sus deseos e ilusiones. Siendo la religión un fenómeno social y cultural, en cierta manera perentoria, necesidad antropológica, es tarea del filósofo no sólo no hacer depender de ella la moral, por lo que defiende precisamente una moral autónoma, sino ilustrar al público sobre la imposibilidad de satisfacer positivamente la necesidad de lo sobrenatural desde una posición intelectualmente honrada (Tugendhat, 2007).

Con base en las anteriores consideraciones describe Tugendhat la experiencia mística, no la de las religiones, sino la de la antropología filosófica como la conciencia de sí mismo "en medio de todo lo demás. *El mundo es algo puramente formal como el espacio, no es una instancia independiente (...). El sí mismo no se relativiza en vista de algo uno, llámese Dios o mundo, y naturalmente mucho menos en vista de sus asuntos particulares y por ende de sus metas, sino en vista de la universalidad indeterminada de las muchas otras cosas*" (Tugendhat, 2005, 17-18).

Esta concepción peligrosa y relativamente solipsista de mística no pareciera corresponder al ya conocido compromiso moral y político de Ernst Tugendhat, el del movimiento por la paz y del grupo "Europa libre de armas atómicas" (Tugendhat, 1985/1986), el de los derechos humanos universales, y el crítico de la primera guerra del Golfo (Tugendhat, 1991), cuando Karl Popper todavía pensaba que "por la paz hay que hacer la guerra" (Popper, 1992). Por ello al terminar su Conferencia "Sobre mística" acude al libro de Emilio Lledó *Elogio de la infelicidad* (2005), en el que descubre cómo "el sentimiento de equilibrio y sosiego interior está permanentemente amenazado por la conciencia de miseria, la violencia, la crueldad creciente que ha experimentado la humanidad" (Tugendhat, 2005, 19). Es aquí donde Tugendhat logra la síntesis entre honestidad intelectual y compromiso ciudadano, la misma que defiende en su idea de moral. Y es la misma idea que

encontrábamos en el sentimiento de “compasión” como “sentir con” en los escritos de Martha Nussbaum.

Esta concepción de la antropología como filosofía primera, acompañada del llamado a una mística no religiosa, sino filosófica, nos obliga a volver de nuevo a la fenomenología husserliana. En efecto, Husserl busca desarrollar su idea de fenomenología como la de una idea ética, marcada precisamente desde sus inicios en la intencionalidad como responsabilidad (Hoyos, 1976). Recordemos el *pathos* con el que inicia en 1911 su *Filosofía como ciencia estricta*, como “la ciencia que satisfaga las necesidades teóricas más profundas y haga posible, desde el punto de vista ético-religioso, una vida regida por normas puramente racionales” (Husserl, 1981a, 43)⁶. Y al final de su obra, en 1935 en la *Crisis*, no es menos enfático: la fenomenología hace de los filósofos “funcionarios de la humanidad”, pues cargan sobre sus hombros la “responsabilidad por el verdadero ser de la humanidad” (Husserl, 1962a, 5). De la “actitud fenomenológica total y su correspondiente epojé”, nos dice Husserl que está destinada “a provocar una transformación personal total, comparable en principio a una conversión religiosa, pero que, más allá de esto, alberga en sí el sentido de ser la mayor transformación existencial impuesta como tarea a la humanidad como humanidad” (Husserl, 1962a, 140).

Se hace ahora, por tanto, necesario volver al sentido de experiencia de la fenomenología de Husserl con el que iniciábamos estos “borradores”. Si bien Tugendhat ha propuesto la antropología como filosofía primera, no creemos estar muy distantes si interpretamos la idea husserliana de la “psicología como el campo de las decisiones” en esta misma dirección. La psicología de la que habla Husserl, especialmente desde 1930 como consta en su *Lógica formal y trascendental* sería algo así como una antropología fenomenológica. De hecho así lo propone Husserl en un texto muy relevante para el tema que nos ocupa. En el verano de 1931 pronuncia una Conferencia en la *Kantgesellschaft* (Sociedad de Estudios Kantianos) de Frankfurt, Berlín y Halle con el título *Fenomenología y Antropología*, en la que establece esta íntima relación entre psicología y antropología en perspectiva fenomenológica: “Esta notoria relación, este paralelismo de una psicología intencional y de la fenomenología trascendental requiere naturalmente de una aclaración. Se debe hacer

⁶ E. Husserl, “La filosofía como ciencia estricta” en: La filosofía como ciencia estricta, Buenos Aires, Nova, 1981, p. 43.

comprensible desde los últimos fundamentos trascendentales, por qué de hecho la psicología, y si se quiere antropología, no es una ciencia positiva al lado de las otras, al lado de las disciplinas de las ciencias naturales, sino que tiene una afinidad interior con la filosofía, con la trascendental. Pero también esta clarificación se ha hecho posible, y se ha mostrado lo siguiente: cuando se le abre la intersubjetividad, como ha sido posible ahora, a la psicología de la interioridad (a la antropología finalmente en puro sentido espiritual), y cuando se la conforma como ciencia racional en la generalidad incondicionada y en la extensión (como ha sucedido desde el inicio con la ciencia natural racional) – entonces surge de por sí una motivación que obliga al psicólogo a deponer su mundanidad ingenua y a comprenderse como filósofo trascendental” (Husserl, 1989, 181).

En sus trabajos en torno a la *Crisis de las ciencias europeas*, es decir de la modernidad, Husserl adopta una doble estrategia complementaria para solucionar el problema de la filosofía moderna que se ha movido entre el objetivismo de las ciencias positivas y el subjetivismo de una filosofía trascendental que no ha podido resolver el enigma de la conciencia, el de la intersubjetividad, en último término el de la psicología, que se convierte ahora en “el verdadero campo de decisiones” (Husserl, 1993, 121). La arquitectura del libro sobre la *Crisis* (Husserl, 1962a) muestra claramente el camino que debe recorrerse una vez establecido el diagnóstico. Por un lado el camino de la reflexión sobre el mundo de la vida para esclarecer genética-trascendentalmente el sentido de objetividad de las ciencias como sentido constituido intencionalmente. De esta suerte el retorno al mundo de la vida es una rehabilitación de la doxa, en la que se apoya la *skepsis* para desvirtuar la filosofía, pero que ahora reconocida por la filosofía misma, deja de ser argumento contra la posibilidad de argumentar a partir de ella y se constituye precisamente en fuente de razones y motivos para validar las pretensiones de verdad, corrección y veracidad. A esta parte de la *Crisis* corresponden las *Conferencias de Viena* en mayo de 1935 (Husserl, 1981a). A la segunda parte, el camino a través de la psicología, - o si se quiere, según lo citado antes, de la antropología- corresponden las así llamadas *Conferencias de Praga* (noviembre del mismo año), publicadas recientemente, sobre “La psicología en la crisis de la ciencia europea” (Husserl, 1993, 103-139).

Analicemos este texto⁷ para ver qué solución ofrece Husserl al problema de la psicología desde un doble punto de vista en relación con una educación humanista: si es posible una consideración de los sentimientos morales que no trate al hombre como mero objeto y si una vez liberado del objetivismo cientifista el sujeto de la responsabilidad también puede liberarse del solipsismo de la conciencia reflexiva. Esto significaría que la psicología es el principio puente en la fenomenología, el que nos permite mediante intuición valorativa generalizar el sentido de lo humano presente en la sensibilidad, y el que permite comprender el principio de responsabilidad a partir de un sujeto motivado en el mundo de la vida.

Lo que Husserl busca en estas Conferencias es un acercamiento entre la filosofía y la psicología como resultado de "una filosofía trascendental reformada desde su fundamento... Y entonces se mostrará cómo se implican mutuamente como en un destino común el problema de una reforma radical de la psicología y el de una reforma radical de la filosofía trascendental" (Husserl, 1993, 109). Es necesario por tanto clarificar que la filosofía trascendental no significa hacer comprensible una objetividad ya constituida, como pudiera ser la propuesta kantiana, sino ofrecer la verdadera fundamentación de dicha objetividad mostrando cómo se constituye en la experiencia humana (antropológica) tanto con respecto al sentido, a su significado, como en relación con sus pretensiones de validez. Precisamente la necesidad de autorresponsabilizarse de las diversas formas de conocimiento y de justificar razonablemente las acciones, es lo que pone en movimiento la filosofía trascendental en la modernidad (Husserl, 1993, 116). Pero entonces ¿por qué se pierde el desarrollo de lo trascendental? ¿Por qué se construyen facultades trascendentales más o menos míticas para resolver los problemas, cuando éstos se nos presentan directamente a la vista para ser aclarados gracias a una reflexión sobre la vida cotidiana en su transcurso y en sus modos de darse? Es precisamente en este darse las cosas mismas, en el que se constituyen esas formas necesarias con las que nos enfrentamos en la experiencia diaria: el objeto natural, la naturaleza en general, la cultura, las normas, cada una en el modo de su aparecer. Según Husserl, Kant tuvo en cuenta este problema de la constitución del sentido y de la validez implícita en toda objetividad, pero consideró que podía dejarlo de lado, con lo cual se pone en evidencia que no comprendió "el verdadero y pleno sentido

⁷ Retomo aquí, en parte textualmente, mi interpretación de las *Conferencias de Praga* (Hoyos, 1996, 139-154).

del problema trascendental (el de Hume) y que no se sentía seguro en la comprensión de la diferencia entre tareas psicológico-objetivas y trascendentales. De hecho el desarrollo consecuente de la reflexión trascendental se complica inmediatamente en medio de dificultades extraordinariamente paradójicas, en especial en las que tienen que ver con la relación entre psicología y filosofía trascendental, entre subjetividad psicológica y subjetividad trascendental” (Husserl, 1993, 117).

Más aún, Husserl no ignora la relación que tiene la solución de la paradoja planteada, como lo desarrollamos más adelante, con la comunicación: “no puedo pensarme sin otros, sin comunidad con ellos. Nacido en una comunidad debo a la comunicación constante con los otros sujetos el contenido de mis respectivas representaciones del mundo. Por esto, desde un principio, el mundo tiene para mí y para cualquiera el sentido de ‘mundo para todos’. ¿Pero por otro lado, no es mi conciencia desde la cual en último término, es decir trascendentalmente, tienen sentido y validez los otros? ¿Dónde está en mí el camino trascendental hacia los otros, hacia la comunicación con ellos? ¿Cómo debe pensarse dicho camino?” (Husserl, 1993, 118). Husserl opina que ni Kant ni el idealismo se plantearon nunca este problema de la intersubjetividad, que de nuevo tiene su origen en la misma paradoja fundamental “de la identidad necesaria y al mismo tiempo diferencia necesaria entre subjetividad psicológica y subjetividad trascendental, de funciones y facultades psíquicas y trascendentales” (Husserl, 1993, 118). La causa de que no se haya podido solucionar satisfactoriamente la paradoja es la fascinación naturalista de la que siempre estuvo prendada la psicología y que no ha podido superar hasta hoy, la cual al mismo tiempo tiene como consecuencia el que la filosofía trascendental no haya podido encontrar la salida de su solipsismo con la ayuda de una psicología no positivista y haya tenido por tanto que acudir a sus construcciones ambivalentes.

Para solucionar esta paradoja es necesario partir de la pregunta que no deja ninguna duda: “¿No soy yo el mismo como tema de la psicología y como ego trascendental?” (Husserl, 1993, 119). Ciertamente lo soy, así me encuentre en dos actitudes diferentes: en cuanto doy sentido externo a mi experiencia interna y constituyo objetividades a partir de ella, y en cuanto reflexiono sobre mis operaciones de constitución de sentido y validez del mundo. Soy el mismo, así me proponga tareas diferentes en relación conmigo mismo y con los demás: mis acciones

cotidianas y mi reflexión sobre los motivos y razones que las mueven, los cuales también se dan en la experiencia interna. Se trata por tanto de entender el alcance de lo trascendental como la posibilidad de reflexionar y reconstruir metódicamente la constitución de sentido y de validez de nuestro mundo, el cual ciertamente se me da como algo objetivo, ya adquirido y validado antes de toda reflexión sobre la intencionalidad que lo constituye (Husserl, 1993, 120).

Esto hace, como lo indicamos antes, que la psicología (la antropología, como lo venimos sugiriendo) se convierta en “el verdadero campo de las decisiones” (Husserl, 1993, 121). Pero de nuevo ahora asistimos a una crisis de la psicología, que hasta hace pocos años se complacía con la certeza de poder por fin como psicología de los grandes institutos internacionales poderse equiparar y competir definitivamente con la ciencia natural, posición no muy distante de lo que en 1999 propondrá Sloterdijk como paradigma educativo en sus *Normas para el parque humano*. Este tipo de psicología se caracteriza por ocuparse de “las almas como anexos reales de sus cuerpos, ciertamente con una estructura formal diferente de la de los cuerpos, es decir, no como *res extensae*, pero sí reales en un sentido igual a los cuerpos; en esta unión con los cuerpos las almas son en este sentido objeto de investigación según leyes de la causalidad, es decir de acuerdo con teorías en principio de la misma clase que las de los paradigmas de la física” (Husserl, 1993, 122).

Podría decirse que el diagnóstico ofrecido por Husserl en sus *Conferencias de Praga* no difiere del ya conocido en otros escritos suyos de la época. Pero la solución ofrecida al final del texto, en un pasaje que se atribuye a una sugerencia de Eugen Fink, promete superar definitivamente la dicotomía y ofrecer un novedoso principio puente entre la experiencia humana de la que sabe la antropología y la necesidad de generalizar ciertas reglas del conocimiento y del comportamiento humano: “la crisis de las ciencias tiene su fundamento en una crisis de la autocomprensión del hombre” (Husserl, 1993, 138). Si no nos equivocamos éste es el sentido que da Tugendhat a su “antropología como filosofía primera”. Por ello la superación de la crisis sólo será posible si se asume el problema del hombre desde un nivel de comprensión mucho más profundo. Para lograrlo hay que superar un tipo de especulación trascendental de la tradición que se presenta como un saber oscuro y lleno de sugerencias en torno a una profundidad de la vida del sujeto que nunca puede ser puesta totalmente al descubierto en

actitud objetiva; este sentido de lo trascendental tenía que fracasar por falta de un método descriptivo, más analítico que deductivo. Por otro lado, la nueva comprensión fenomenológica y genética de lo trascendental, debe ser complementada por una psicología, una antropología, que para poder dar cuenta de su tema, lo anímico y espiritual propiamente dicho, renuncie a su fascinación por la actitud objetivante y se libere del cautiverio metódico del paradigma de la ciencia natural. Esto permite comprender que el fracaso de la clásica filosofía trascendental y de la psicología científica en su empeño por comprender al hombre, no se debió a que sus destinos hubieran corrido unidos, sino precisamente a todo lo contrario: "a que permanecieron separadas" (Husserl, 1993, 138). Con esta comprensión de la problemática se nos "presenta *eo ipso* la tarea de liberar a la psicología del embrujo del objetivismo naturalista y de poner en marcha la filosofía trascendental en el método analítico de las preguntas concretas y de la exposición de la subjetividad, tal como debe ser conformado por una psicología reformada" (Husserl, 1993, 138). Se busca pues una comprensión de la intencionalidad que aproveche todos los esfuerzos de la psicología, de la antropología, con tal de que se liberen de la exclusividad del paradigma naturalista-objetivista. Esto equivale a un reconocimiento radical del sentido de la experiencia interna en la dirección sugerida por la *skopsis* en su doctrina del hombre como medida de todas las cosas. Esta sería la auténtica respuesta al problema de lo trascendental planteado desde Hume: ¿cómo se puede reconstruir a partir de lo que se me da en la experiencia interna el sentido del mundo de la vida objetivo y de una práctica humana en él, de la cual podamos responsabilizarnos radicalmente?.

En inconfundible analogía con la Conclusión de la *Critica de la razón práctica* de Kant ("el cielo estrellado sobre mí y la ley moral dentro de mí" (Kant, 1977, 171)), concluyen Husserl y Fink: "Del saber acerca de la doble comprensión de la esencia del hombre surge no sólo una nueva autoconciencia renovada teóricamente, sino sobre todo un nuevo sentimiento vital. El universo en la enormidad de la extensión de su espacio con millones de estrellas, entre las cuales persiste un ser diminuto insignificante; este universo inmenso en cuya infinitud el hombre está amenazado con desaparecer, no es más que una (*Sinnesleistung*) constitución de sentido, una (*Geltungsgebilde*) formación validada en la vida del hombre, a saber en las profundidades de su vida trascendental. Y así puede ahora la fenomenología pronunciar el nuevo saber, el saber trascendental sobre el hombre con el orgullo de

la antigua expresión: *anthropos metron panton*, el hombre es la medida de todas las cosas” (Husserl, 1993, 139).

Para desarrollar lo que Husserl entiende por este nuevo humanismo desde la fenomenología en íntima unión con la antropología volvemos a sus ensayos sobre *Renovación del hombre y de la cultura*, ya considerados en estos apuntes, en los que se refiere a “La forma axiológica superior de una humanidad propiamente humana” (Husserl, 2002, 59). Allí Husserl muestra cómo la fenomenología entendida de esta manera “confiere cognoscibilidad última al universo de las realidades y de las posibilidades; ella reporta comprensión del ‘sentido’ del mundo y, en consecuencia, la posibilidad de una vida consciente de sí en lo absoluto, que, viviendo, haga realidad el sentido absoluto del mundo; lo haga realidad en el conocer, en el valorar, en las creaciones estéticas y en la acción ética en general”. Asunto de esta filosofía “resulta ser también el examen, por una parte en pura consideración de esencia relativa a posibilidades puras, y por otra en consideración de los hechos concretos, de si la comunidad de voluntades que se sostiene en la mera autoridad de la razón libre y en el grupo social de los ilustrados, y en la formación general de quienes están dispuestos a someterse a la autoridad de la ciencia y del mundo del saber, si esta comunidad ha de desembocar en una colectividad de corte imperial” (Husserl, 2002, 62-63). Naturalmente Husserl se está refiriendo al poder en el Estado de derecho instaurado en la modernidad. Pero lo que no puede, dadas sus limitaciones en la comprensión del tema de la intersubjetividad, es mostrar la manera como se legitima ética y políticamente dicho poder.

7.- Por una teoría discursiva de la educación

Repensar la educación desde el humanismo en perspectiva fenomenológica y antropológica nos lleva a analizar en detalle las estructuras comunicacionales del mundo de la vida, para proponer una teoría discursiva de la pedagogía y de la educación en general. De hecho, como lo hemos indicado antes, el mismo Husserl era consciente del significado de la comunicación humana para restaurar el sentido auténtico de lo humano, que también para él, así su fenomenología trascendental se quedara rezagada en este punto decisivo, sólo se realiza a partir de la intersubjetividad.

“Ciencias de la discusión” denomina Jürgen Habermas a las ciencias sociales y humanas para distinguirlas de las así llamadas ciencias

experimentales o ciencias positivas. Con ello busca enfatizar el sentido comunicativo, discursivo fuerte de este tipo de saberes. En una Conferencia en la Universidad Mayor de San Marcos de Lima, "Sobre la situación de las ciencias sociales y ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*) en Alemania. Una mirada a su evolución en la posguerra" (Habermas, 1995, 11-21) analizaba la situación de las ciencias sociales y humanas actualmente. Al reconocer que éstas ya no son las de un pasado glorioso, aclara lo que para otros es crisis, como una "normalidad consciente de sí misma" resultado de un proceso de apertura incondicional "a la comunicación internacional" sin renunciar a lo propio. Esto le permite afirmar que: "En caso de que realmente se hubiera producido una pérdida de nivel, resultaría compensada con el aumento de pluralismo en los planteamientos" (Habermas, 1995, 18). Vistas así las cosas, es posible criticar a quienes todavía no han captado el significado de las ciencias sociales y de la filosofía en este fin de siglo: "Los políticos en cuestiones educativas transforman rápidamente estos diagnósticos de crisis en un intento por convertir en despreciables a las 'ciencias de la discusión'" (Habermas, 1995, 13).

El objetivo de este último apartado es desarrollar de forma preferencialmente didáctica, concreta y procedimental este sentido comunicativo de las ciencias sociales y humanas, lo que ayudará a entender la necesidad de darles una posición de privilegio en los procesos educativos, precisamente para posibilitar el que a partir de ellas se logre una comprensión también del quehacer en las ciencias de la naturaleza. Es la tesis más reciente de Jürgen Habermas en su diálogo con las neurociencias en torno al problema de la libertad y la determinación: "sin intersubjetividad del comprender, ninguna objetividad del saber" (Habermas, 2005, 177).

En un lugar dedicado a la metodología de las ciencias sociales en la *Teoría de la acción comunicativa*, en la parte cuarta de la introducción (Habermas, 1987, 147-196) y en un lugar paralelo en el artículo destinado a las ciencias de la comprensión en *Conciencia moral y acción comunicativa* (Habermas, 1985, 31-55), afirma Habermas que lo que para la comprensión weberiana de las ciencias sociales es el mayor obstáculo metodológico, en la teoría del actuar comunicacional se convierte en su mayor virtud. En efecto, si para las ciencias sociales el obstáculo epistemológico consiste en que la comprensión del fenómeno social requiere la participación virtual valorativa del investigador, lo cual

le impide la distancia y neutralidad requerida para los juicios objetivos, la metodología del actuar comunicativo para las ciencias de la discusión parte del compromiso explícito de los investigadores con los hechos sociales investigados, como participantes reales o virtuales. Esta pertenencia es la que permite comprender los fenómenos en cuanto realidad social. La objetividad no se garantiza por la distancia o por la abstención valorativa, se garantiza por el resultado de la discusión a partir de diversos puntos de vista, perspectivas, opiniones, valoraciones, etc. La objetividad no está al principio, sino al final.

Veamos pues cómo el término “ciencias de la discusión” ayuda a acentuar el sentido de “criticabilidad” en el que debería radicar la búsqueda de objetividad a la cual no se renuncia en la teoría del actuar comunicativo.

7. 1.- Punto de partida de la teoría del actuar comunicacional es el así llamado *cambio de paradigma*: de la filosofía de la reflexión, de la filosofía de la conciencia, del diálogo del alma consigo misma, de la teoría crítica del conocimiento y de la epistemología como vía regia de la filosofía a la teoría de la acción comunicativa.

a) El eje del cambio es el *mundo de la vida*, término asumido completamente de la fenomenología del último Husserl. Es decir, mundo de la vida como horizonte de horizontes, lugar de pertenencia obligada, en el que realizamos nuestras vidas, ideales e ilusiones. El mundo de la vida en la fenomenología es correlato de la vida de conciencia de un sujeto que constituye mundo, objetos y sujetos en su actividad, experiencias y vivencias. La teoría de la acción comunicativa prefiere partir de un mundo de la vida en el que se encuentran las personas “como vecinos” en su actuar ordinario, en su comprender el mundo, comprenderse mutuamente y en su discurrir y deliberar en privado y en comunidad, buscando llegar a acuerdos necesarios cuando la mera comprensión no baste. En el mundo de la vida “participamos” desde nuestras tradiciones, valores y contextos. Entonces la intersubjetividad se va construyendo en actuar comunicativo y no a partir de las representaciones subjetivas de cada uno de los participantes. Se trata de encontrar en la comunicación y en la argumentación un nuevo sentido de racionalidad: la razonabilidad discursiva. Se cuestiona por un lado la racionalidad monológica del idealismo alemán, representada inclusive por el último Husserl en sus tesis acerca de la subjetividad trascendental, racionalidad monológica asumida por una metodología de

las ciencias sociales que pretende poder observar objetivamente los fenómenos sociales. Criticada ésta se propone, por otro lado, un nuevo sentido de racionalidad, la dialógica, que sólo se logra al detrascendentalizar la subjetividad de la fenomenología husserliana.

Se aprovecha sí el desarrollo del tema del mundo de la vida logrado por la fenomenología y es en él donde se ubican los sujetos participantes en acciones comunicativas. Con ello el cambio de paradigma pretende resolver el problema de la intersubjetividad no solucionado satisfactoriamente por la filosofía trascendental, ni siquiera por la fenomenología misma.

b) Al hablar de comunicación estamos pensando en *los procesos originarios comunicacionales de los cuales proceden "comunicados"*. Se trata de analizar la génesis, el origen mismo de los discursos en los que se generan procesos comprensivos y argumentativos. Se privilegia por tanto un uso comunicativo del lenguaje previo a su sentido más consolidado, con el cual designamos cosas o situaciones. Antes de ello la relación interpersonal nos lleva a utilizar la comunicación entre participantes en procesos de comprensión previa acerca de dichas situaciones o sucesos en el mundo de la vida. Cada quien desde su perspectiva invita a los demás a que expresen su punto de vista subjetivo sobre la misma situación. Allí entra en juego la subjetividad de cada quien en búsqueda de comprensión de sentido en común y si fuere necesario de acuerdos sobre lo mismo.

c) El sentido crítico del cambio de paradigma consiste por tanto en cuestionar las posibilidades para desarrollar el conocimiento, de las que dispone una *filosofía de la conciencia*, de la reflexión, del "diálogo del alma consigo misma". Se pone en cuestión la clásica teoría crítica del conocimiento. En este sentido la teoría de la acción comunicativa está de acuerdo con la crítica de los posmodernos a la modernidad, cuando se pretende que la fuerza de la filosofía está en la autorreflexión, el autoconocimiento, la autodeterminación, la autoconstitución.

d) Gracias al cambio de paradigma, las ciencias sociales y humanas, que se consideran como las que tienen que ver con la génesis del sentido, con la *comprensión intersubjetiva* (a través de sentidos y significados) y con los acuerdos entre personas en el mundo de la vida y en la sociedad civil, pueden desarrollarse de la manera más originaria y auténtica, y dar así su aporte a las tareas emancipatorias de la filosofía. Es

importante que el inicio esté dado, por tanto, en la forma de actuar las personas en el mundo de la vida gracias a la comprensión entre ellas desde diferentes perspectivas acerca de algo en el mundo.

e) Por ello podemos decir que el cambio de paradigma es la *detrascendentalización de la razón*. Ya no se trata de preguntar por las condiciones de posibilidad del conocimiento a partir de la autorreflexión sobre una razón que constituye, sino que se intenta reconstruir las diferentes formas de conocer y de actuar comunicativamente en el mundo de la vida. Si trascendental significaba no tanto un conocimiento de objetos, sino un conocimiento de cómo conocemos los objetos, ahora podemos decir que la comunicación como detrascendentalización de la razón es la actividad mediante la cual comprendemos la condición humana y conocemos el mundo en el cual se encuentran objetos con los que tenemos que ver quienes vivimos en él y nos realizamos allí como personas.

f) Con el cambio de paradigma se pretende poder responder a las críticas de los *postmodernos a la modernidad*. Se reconocen plenamente dichas críticas a una razón monológica, protagónica, autorreflexiva, pero se considera como solución no un aberrar de la razón en cuanto tal, sino pluralizar la razón, de suerte que en su triple actividad, como comprensión, como argumentación y como aplicación se desarrolle comunicativa, discursiva y pragmáticamente.

7. 2.- El momento de la comprensión

Realizado el cambio de paradigma de la manera que se ha explicado, lo primero que hay que analizar es el nivel de comprensión que se puede lograr gracias a la comunicación cotidiana, a la clarificación y explicación de los significados.

a) Se trata de un nivel *hermenéutico* de la comunicación. En él, el mundo de la vida es horizonte universal de significaciones. Si alguien no comprende algo pide ayuda a los demás, se amplía lo que se busca comprender con ejemplos, analogías, nuevos puntos de vista.

b) Es necesario insistir en que comprender a otro o a otra cultura no nos obliga a *estar de acuerdo* con lo que se comprende y menos aun con el que busca ser comprendido. Los únicos acuerdos que se buscan son aquellos que proceden precisamente de procesos de comprensión.

c) El momento de la comprensión es de *apertura* a otros puntos de vista, a otras épocas y a otras culturas. Por ello la comunicación antes de buscar “verdades”, puntos de vista comunes, se interesa por las diferencias, por lo nuevo, por lo otro.

d) En un primer momento la comunicación implica el *reconocimiento del otro como diferente, es decir, como interlocutor válido*. Sólo quien reconoce esto sigue interesado en la comunicación con los demás, dado que considera que puede aprender de ellos. Este es el punto de partida de toda *ética*: el reconocimiento del “otro como diferente”. Ya en la comprensión con base en la comunicación se establece el principio fundamental de la moral.

e) En los procesos de comprensión se desarrolla no sólo el sentido de tolerancia, sino sobre todo el de *pluralismo*. La comprensión enriquece el pluralismo, si se apoya no en la intolerancia, sino en la finitud y contingencia de los participantes en la sociedad civil (Hoyos, 2004, 9-20 y 41-47).

f) El sentido de pluralismo le confiere todo su significado al *multiculturalismo*. Los diversos discursos de las ciencias sociales se enriquecen ante todo por los diálogos interculturales (Hoyos, 1999, 219-234).

g) Se podría señalar, por tanto, que el nivel de la comprensión logrado gracias a la conversación y a la comunicación originaria es una especie de momento “*postmoderno*” de la comunicación, por cuanto en este nivel se disuelven todos los dogmas y puntos de vista preestablecidos en sus componentes originarios: tradiciones, perspectivas, puntos de vista relativos y diferentes. Es el modo de ser del mundo de la vida en cuanto horizonte de horizontes, en el que se manifiesta la perspectividad de las perspectivas de los diversos participantes en la comunicación tanto en el presente como en la perspectiva del pasado, de la memoria y en la del futuro, de los proyectos, de la prospectiva y de los planes de vida de los participantes.

Para caracterizar el aporte de la hermenéutica filosófica a la construcción de las ciencias de la discusión, podríamos decir lo siguiente: ante todo se presupone un nivel básico de comprensión de los significados de las proposiciones y de las expresiones gracias a la actitud

comunicativa de los participantes. En este nivel 'hermenéutico', comprensivo, es posible aclarar gradualmente el sentido de los enunciados: dado que éstos se 'construyen' en contextos determinados, por ello las expresiones de lenguaje tienen un sentido determinado. Este nivel de la comprensión es el que abre a otras comprensiones de lo mismo desde perspectivas diferentes: a otras personas, culturas y épocas históricas. Es el nivel del reconocimiento del otro o de la otra como diferente, en su diferencia, es decir como interlocutor o interlocutora digna de ser atendida y comprendida. Esto es lo que hace posible todo pluralismo razonable, para superar la mera tolerancia que, si nos quedamos en ella, puede llegar a degenerar en una actitud frívola y parcialmente negativa. Este momento inicial de la comunicación es el momento de los encuentros, dado que comprender al otro no nos obliga a aceptar sin analizarlo lo que él diga, pero sí hace posible el que estemos de acuerdo o el que sepamos por qué no podemos estar de acuerdo.

La urgencia de explicar el sentido de la argumentación y de llegar a acuerdos, tiende a considerar este uso comprensivo del lenguaje como un momento superado mediante los *consensos*; pero precisamente la posibilidad del *disenso*, aspecto dinámico de la comunicación se nutre de este nivel de la comprensión, que crea significados nuevos y permite imaginar soluciones posibles. Por otro lado la necesidad de esta comprensión de sentido de lo que se explica y de lo que se propone, y la relatividad unida a los contextos en los que se nos da toda comprensión, lleva a muchos al extremo de negar toda posibilidad de teoría correcta en el ámbito de lo social: tampoco es necesaria, como dicen, la corrección de las teorías, dado que la función de los discursos en el ámbito de lo social y lo político es más bien la exhortación y el impacto público. Por eso se oye hablar hoy con frecuencia de la relatividad absoluta de toda apreciación sobre lo social y lo cultural.

El reto hoy en día, en el medio de estos dos extremos -el de un renovado dogmatismo y el de un relativismo total-, es asumir la mediación de la interpretación en todo proceso de investigación, pedagógico y de discusión social, para superar así la mera descripción de los fenómenos sociales. No se puede negar cierto relativismo debido a los contextos en la investigación y el estudio de lo social, pero tampoco se pueden absolutizar los métodos para restringir el alcance de las contextualizaciones. Si la comprensión de sentido como paso previo para toda investigación y para la pedagogía amenaza cierto tipo de

objetividad, es dicha comprensión la que permite acercarse de la manera más auténtica a los problemas sociales. Con ello se gana un tipo de objetividad más comprometedor, que consiste en analizar no sólo diversas comprensiones de un mismo fenómeno, sino llegar de manera más inmediata a las razones que subyacen a las diferentes interpretaciones. Los así llamados 'datos' de la investigación no se dan aislados de los contextos culturales y de los procesos sociales, en los que han sido constituidos; sólo se dan con su sentido originario a quien participa en dichos procesos.

7.3.- La hermenéutica filosófica

En los inicios de la comunicación se busca la comprensión profundizando en el sentido hermenéutico de los contextos. Para lograrlo:

a) El investigador social y el educador tienen que deponer en cierta manera su función de 'observadores' de datos en actitud objetivante, para poder asumir una *actitud de participantes* como 'simples ciudadanos' en los procesos sociales que pretenden investigar, interpretar y ayudar a transformar. Sólo en los contextos de participación se abren los problemas sociales en su auténtico significado. Dicha participación es eminentemente comunicativa, gracias a preguntas y opiniones sobre los diversos puntos de vista.

b) El 'participante real o virtual' en procesos sociales actuales, pasados o futuros, *descontextualiza* su propio mundo de la vida, para poder *recontextualizar* el mundo de la vida en el que pretende participar comunicativamente. Este proceso de descontextualización y recontextualización no puede ser total y absoluto, pero sí acerca bastante a las culturas que pretendemos comprender. Estamos en el ámbito del multiculturalismo en el diálogo intercultural.

c) En este proceso el '*participante virtual*', no sólo renuncia a ver el mundo sólo desde su perspectiva, su 'cosmovisión', sino que al esforzarse por verlo desde las perspectivas de otros y de otras, va comprendiendo la complejidad del mundo de la vida: tanto del propio, descontextualizado gradualmente, como del 'ajeno', que va tejiendo significativamente mediante la comunicación. Gracias a ella el mundo se descentra y diferencia en un 'mundo de objetos' (objetivo, ciencias naturales, cultura como relato), en un 'mundo social' (relaciones sociales, ciencias sociales, sociedad) y en un 'mundo subjetivo'

(habitado por personas, ámbito del arte y de la persona en cuanto identidad que se expresa en un escenario de lo público).

d) Esta diferenciación de 'regiones del mundo' muestra al investigador-educador la necesidad de los discursos especializados en las diversas áreas del saber: lo científico-técnico, lo moral-práctico y lo estético-expresivo. Pero también muestra lo importante que es el que se relacionen estos saberes, sin perder su rigor específico, referidos al mundo de la vida.

7. 4.- El momento de la argumentación

Así como toda comunicación comienza por la comprensión, es posible, a partir de ella y con base en razones y motivos (argumentos) llegar a acuerdos y consensos. Así se pasa del nivel de los significados y de la comprensión de los mismos al nivel de validez 'ontológica' de las proposiciones. Por ello los participantes en procesos de comunicación no sólo buscan que sus expresiones sean comprendidas, sino que con ellas enuncian tres tipos de pretensiones de validez (Habermas, 1987, 144), ya que al participar real o virtualmente en la comunicación:

- a) pretenden que las proposiciones con las que se expresan sean verdaderas, o que los presupuestos de existencia de lo que enuncian en ellas se cumplen o se pueden cumplir efectivamente. Esta es una pretensión de verdad y se refiere a un mundo objetivo, que se va reproduciendo en forma de ciencia, técnica y cultura en general. En el ámbito del mundo objetivo la acción es teleológica, por cuanto mediante ella se busca obtener determinados fines o transformar situaciones concretas; en este sentido se puede hablar también de acción instrumental por finalidad. En esta región habitan las así llamadas ciencias exactas y sus argumentos están hechos con base en experimentos a los que se somete la realidad empírica.
- b) pretenden que la acción indicada mediante expresiones de lenguaje es correcta con relación a un contexto normativo, o que lo que tal acción pretende, es legítimo y puede ser justificado mediante razones y motivos. Esta es una pretensión de rectitud que apunta a lo "co-recto" y se refiere a un mundo social, que se va reproduciendo en las diversas formas de sociedad. En este ámbito del mundo social la acción del hombre es normativa por

cuanto se orienta por reglas más o menos legítimas. En esta región del mundo de la vida habitan las ciencias de la discusión y sus argumentos están hechos de relaciones sociales, de solidaridad, en último término de la reciprocidad que constituye al hombre como ser genérico y que explica precisamente el reconocimiento de las diferencias.

- c) pretenden finalmente que la intención manifiesta en el lenguaje es tal como se expresa. Esta es una pretensión de credibilidad, de veracidad y autenticidad, y se refiere a un mundo subjetivo, que se va reproduciendo en procesos de formación de la persona. En el ámbito del mundo subjetivo la acción humana es dramática, ya que tiende a expresar vivencias subjetivas en un contexto de comprensión. En este mundo subjetivo habitan las personas desde el punto de vista de su autocomprensión y los discursos que se utilizan se hacen con base en la identidad personal de quienes están dispuestos a dar razones y motivos de sus acciones.

La competencia comprensiva, propia de la comunicación, puede y algunas veces debe ser superada gracias al uso discursivo racional del lenguaje que se apoya en la competencia argumentativa con respecto a la verdad en el mundo objetivo, a la corrección en el mundo social y a la veracidad en el mundo subjetivo. En efecto, comprender otra cultura, otro grupo social, otra forma de vida, lo mismo que comprender opiniones y puntos de vista de otras personas no significa estar de acuerdo con lo que se comprende y con las personas o culturas a las que se comprende. Por tanto una vez que se cree haber comprendido dichos 'textos' en actitud participativa, es posible y a veces necesario continuar la comunicación siguiendo estos pasos:

a) Se busca entender por qué los actores asumen determinadas actitudes, es decir se busca comprender sus razones y motivos en la situación determinada que se investiga.

b) Al ir entendiendo las razones y motivos que guían el comportamiento de las personas o grupos que investigamos, comprendemos aún mejor el sentido de lo que ellos hacen o afirman querer hacer. Los respetamos y comprendemos mejor, si entendemos por qué opinan esto, hacen aquello o tienen estas o aquellas intenciones.

c) Pero motivos y razones legítimas y coherentes sólo se entienden si se consideran como tales, como razones, es decir, si se las tiene como razones y motivos que pudieran ser válidas en otras culturas y en otras circunstancias, por ejemplo en el mundo de la vida de quien las comprende.

d) Es el momento en el cual el investigador deja su actitud de 'participante virtual' y pasa de nuevo a analizar el 'valor', el peso argumentativo de las razones y motivos en un contexto determinado, comparando el valor que podrían tener en otros contextos, por ejemplo, en el propio o en otros de los que él tenga conocimiento.

e) Ahora sí el investigador-educador compara 'la racionalidad' de formas de vida determinadas, de diversas culturas y épocas históricas, con otras explicaciones de la tradición científica. Por tanto, la racionalidad discursiva no tiene que ser tema extraño a la investigación social, para no quedarse en el relativismo o en niveles de descripción, que ni siquiera llegan a ser diagnósticos coherentes.

f) Es sólo en este momento que el investigador-educador puede con responsabilidad reconstruir su propia interpretación teórica, con base por una parte en sus propias experiencias y en su participación real o virtual en la vida de otros grupos sociales, y apoyado por otra parte en sus conocimientos de la disciplina y de las diversas teorías que la conforman.

Todo lo anterior nos permite caracterizar el proceso de investigación como un proceso comunicativo que permite reconstruir la teoría de la argumentación, que consta de tres momentos íntimamente relacionados entre sí: la *lógica* de los argumentos, como *productos de una tradición*, la *dialéctica* de los *procedimientos* comunicativos en el *presente*, y la *retórica* como *proceso* de entendimiento posible, proyectado hacia el *futuro*. Estos tres momentos de la argumentación tienen estructuras distintas: las que definen la forma interna de los argumentos y sus relaciones lógicas, las de la concertación con base en los mejores argumentos, y las de una situación ideal de habla especialmente inmunizada contra la represión y la desigualdad. Pese a la diferencia de estructuras de los tres momentos, ninguno de ellos basta para llenar las condiciones con las que cuenta la racionalidad comunicativa; ésta consiste en la interrelación de los tres: "Bajo el aspecto de proceso, por lo que mejor podría caracterizarse la intuición fundamental que

vinculamos a las argumentaciones, sería por la intención de convencer a un *auditorio universal* y de alcanzar para la manifestación o emisión de que se trate un asentimiento general. Bajo el aspecto de procedimiento, por la intención de cerrar la disputa en torno a las pretensiones de validez hipotéticas con un *acuerdo racionalmente motivado*; y bajo el aspecto de producto por la intención de desempeñar o fundamentar una pretensión de validez por medio de argumentos” (Habermas, 1987, 48).

CONCLUSIÓN: de la competitividad a la cooperación

El significado pedagógico de la comunicación no sólo nos permite concluir que educación es comunicación sino que la comunicación se constituye en clave para la formación humanista de ciudadanos y ciudadanas, como lo enfatiza Habermas en su discusión con John Rawls en el *Debate sobre el liberalismo político*: “no el filósofo, los ciudadanos han de tener la última palabra” (Habermas/Rawls, 1998, 172). Ya no hay que insistir en el filósofo de la fenomenología husserliana, funcionario de la humanidad, puesto que su protagonismo es desplazado ahora por un plural: ciudadanas y ciudadanos del mundo. Igualmente la filosofía como ciencia, como ciencia estricta, rigurosa, apodíctica, como dadora de sentido, ciencia primera, es un sueño ya soñado (Husserl, 1962a, 508) o está en lo seco. Si comparte su lugar y sus funciones tradicionales con la antropología y la psicología, gana como *paideia* un sentido de educación humanista para formar ciudadanas y ciudadanos. De esta forma la educación como comunicación, forma para la democracia, por lo que la comunicación es la competencia ciudadana por excelencia. En esto coinciden Habermas y Dewey: “La regla de la mayoría, justo como regla de la mayoría, es tan tonta como sus críticos dicen que es. Pero nunca es simplemente la regla de la mayoría... Los medios por los que una mayoría llega a ser una mayoría es aquí lo importante: debates previos, modificaciones de los propios puntos de vista para hacer frente a las opiniones minoritarias... La necesidad esencial, en otras palabras, es la mejora de los métodos y condiciones del debate, de la discusión y la persuasión.” (Dewey, 1954, 207-208).

El desarrollo de las estructuras de la comunicación humana con el que hemos terminado nos ayuda a comprender por qué es posible caracterizar un nuevo humanismo en términos más de cooperación que de competitividad. Si la educación se comprende como comunicación podremos apostarle a este tipo de formación para la cooperación y en lo

público para la democracia. Es lo que Dewey no duda en caracterizar como milagro de lo humano. El sentido de la experiencia religiosa en este proceso de "sacralización de la democracia" también incluye naturalmente la trascendencia, en este caso la de una "intersubjetividad estremecedora"⁸, con toda su carga valorativa, quasientológica y quasirreligiosa: "es lo más extraordinario del mundo. Que las cosas puedan pasar del nivel del influjo y atracción exterior a un nivel en el que se revelan al hombre y gracias a ello a sí mismas; y que el fruto de la comunicación sea participación, cooperación, es un verdadero milagro, frente al cual se desvanece el milagro de la transubstanciación" (Dewey, 1995, 167). La comunicación, descubierta en esta especie de admiración abrumadora, semejante a la de los orígenes de la filosofía y la ciencia, no es sólo un mero dispositivo para la coordinación de las acciones de diversas personas, sino el acontecer mediante el cual los particulares se abren a los demás y tienen aquella experiencia en la que surge el auténtico compromiso valorativo del hombre como ser genérico y como ciudadano del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Cortina, Adela (1997), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza, Madrid.

Derrida, Jacques (1983), "El principio de razón: la universidad en los ojos de sus pupilo/as" (Re-trad. de Bruno Mazzoldi y Ramiro Pabón Díaz), *Revista Nomade*, N. 3, Universidad de Nariño, Pasto (Colombia). (Hay también traducción en el Suplemento de la *Revista Anthropos*, N. 13, Barcelona, 1989).

Derrida, Jacques (2003), *Universidad sin condición*, Trotta, Madrid.

Dewey, John (1954), *The Public and Its Problems*, Chicago.

Dewey, John (1995), *Erfahrung und Natur*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Dewey, John (2004), *Experiencia y educación*, (Traducción del inglés por Lorenzo Luzuriaga. Edición y estudio introductorio de Javier Sáenz Obregón), Biblioteca Nueva, Madrid.

Duque, Félix (2002), *En torno al humanismo. Heidegger, Gadamer, Sloterdijk*, Tecnos, Madrid.

⁸ *Erschütternde Intersubjektivität* titula Hans Joas el Capítulo 7 de su libro, dedicado a John Dewey (1997, 162-194).

- Duque, Félix (2003), *Contra el humanismo*, Madrid, Abada.
- González, Juliana (2005), *Genoma humano y dignidad humana*, Anthropos/UNAM, Barcelona.
- Grassi, Ernesto (1993), *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra*, Anthropos, Barcelona.
- Grassi, Ernesto (2006), *Heidegger y el problema del humanismo*, Anthropos, Barcelona.
- Habermas, Jürgen (1985), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona.
- Habermas, Jürgen (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols., Taurus, Madrid.
- Habermas, Jürgen (1995), "Sobre la situación de las ciencias sociales y ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*) en Alemania. Una mirada a su evolución en la postguerra" en: *Diálogo Científico*, Vol. 4, Nº 1/2, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, pp. 11-21.
- Habermas, Jürgen (2001), *Glauben und Wissen*, Suhrkamp, Frankfurt, a. M.
- Habermas, Jürgen (2005), *Zwischen Naturalismus und Religion*, Suhrkamp, Frankfurt, a.M.
- Habermas, Jürgen y Rawls, John (1998), *Debate sobre el liberalismo político*, Paidós, Barcelona.
- Habermas, Jürgen y Ratzinger, Joseph (2004): *Zur Debatte. Themen der katholischen Akademie in Bayern*, Heft 1. München, en la página: <http://www.kath-akademie-bayern.de/> (Zur Debatte Nr. 1/2004).
- Heidegger, Martin (1981), "Carta sobre el humanismo" en Sartre, *El existencialismo es un humanismo* y Heidegger, *Carta sobre el humanismo*, Ediciones del 80, Buenos Aires.
- Heidegger, Martin (1947), *Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den Humanismus*, (Edición a cargo de Ernesto Grassi) Berna, A. Francke (Trad. al español de J. D. García Bacca y A. Wagner de Reyna, *Doctrina de la verdad según Platón y Carta sobre el humanismo*, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1953).
- Hoyos, Guillermo (1976), *Intentionalität als Verantwortung. Geschichtsteleologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl*, Phaenomenologica 67, M. Nijhoff, Den Haag.
- Hoyos, Guillermo (1990), "Prólogo" a: Mario Díaz y José A. Muñoz, *Pedagogía, discurso y poder*, CORPRODIC, Bogotá.
- Hoyos, Guillermo (1996), "Ética fenomenológica y sentimientos morales" en: *Revista de Filosofía*, número especial, volumen II/III, Maracaibo, Venezuela, Universidad del

Zulia, pp. 139-154.

Hoyos, Guillermo (1999), "Fenomenología y multiculturalismo" en: Francisco Cortés Rodas y Alfonso Monsalve Solórzano (coordinadores): *Multiculturalismo: los derechos de las minorías culturales*, RES PUBLICA/Instituto de Filosofía Universidad de Antioquia, Murcia, España, pp. 219-234.

Hoyos, Guillermo (2002), "Introducción" a Edmund Husserl, *Renovación del hombre y de la cultura. Cinco ensayos*, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, Barcelona/México, pp. VII-XXXIII.

Hoyos, Guillermo (2004), "De la intolerancia de la violencia a la intolerancia política" y "Tolerar para democratizar la democracia" en: *Guaraguao. Revista de Cultura Latinoamericana*, Año 8. Nº 19. Invierno 2004, CECAL, Centro de Estudios y Cooperación para América Latina, Barcelona, pp. 9-20 y 41-47.

Husserl, Edmund (1962), *Lógica formal y lógica trascendental. Ensayo de una crítica de la razón lógica*, México, UNAM (Traducción al español de Luis Villoro).

Husserl, Edmund (1962a), *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Martinus Nijhoff, Den Haag. (Traducción al español: *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Crítica, Barcelona, 1995).

Husserl, Edmund (1981), "La filosofía en la crisis de la humanidad europea" (Conferencia de Viena, 1935) en: *Filosofía como ciencia estricta*, Nova, Buenos Aires, pp. 135-172.

Husserl, Edmund (1981a), "La filosofía como ciencia estricta" en: *La filosofía como ciencia estricta*, Nova, Buenos Aires.

Husserl, Edmund (1989), *Aufsätze und Vorträge (1922-1937)*, *Husserliana Band XXVII*, Kluwer, Dordrecht.

Husserl, Edmund (2002), *Renovación del hombre y de la cultura. Cinco ensayos*, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, Barcelona/México.

Janke, Wolfgang (1988), *Postontología*, Bogotá, Universidad Javeriana/OEI (Traducción e introducción de Guillermo Hoyos).

Joas, Hans (1997), *Die Entstehung der Werte*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Kant, Immanuel (1968), *Crítica del juicio*, Losada, Buenos Aires.

Kant, Immanuel (1977), *Crítica de la razón práctica*, Losada, Buenos Aires.

Kant, Immanuel (1978), *Crítica de la razón pura*, (Edición de Pedro Ribas), Alfaguara, Madrid.

Kant, Immanuel (1986), "Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración?" (edición bilingüe) en: *Argumentos: Universidad y Sociedad*, N. 14/15-16/17, Argumentos, Bogotá, pp. 28-43.

Kant, Immanuel (2003), *Pedagogía*. Ediciones Akal, Madrid.

Lledó, Emilio (2005), *Elogio de la infelicidad*, Cuatro Ediciones, Madrid.

McDowell, John (2000), "'Kant ist der Größte.' John Mc Dowell im Gespräch mit Marcus Willaschek" en: *Information Philosophie*, 28. Jahrgang, 1, März, Lörrach, pp. 24-30.

Nussbaum, Martha C. (2005), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación superior*, Paidós, Barcelona.

Nussbaum, Martha C. (2006), *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*, Harvard University Press, Cambridge.

Popper, Karl R. (1992), "Entrevista con el filósofo Karl Raymund Popper" en: *Spiegel*, 23 de marzo de 1992 (Traducción en: *Análisis político*, No. 16, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1992, pp. 85-91).

Scarano, Nico und Suárez, Mauricio (Hrsg.) (2006), *Ernst Tugendhats Ethik. Einwände und Er widerungen*, C. H. Beck, München.

Schiller, Federico (1968), *La educación estética del hombre*, Espasa Calpe, Madrid.

Sloterdijk, Peter (2001), *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el Humanismo de Martin Heidegger*, Siruela, Madrid.

Smith, Richard (2006), "Abstraction and Finitude: Education, Chance and Democracy" en [Studies in Philosophy and Education, Volume 25, Numbers 1-2 / March](#), 19-35. Hemos citado, en parte textualmente, guiados por la traducción de Laura Galera de la Universidad Complutense de Madrid en: <http://www.dur.ac.uk/r.d.smith/absfinsp.html>

Sucasas, Juan Alberto (1998), "Emmanuel Levinas: una ética judía" en: M. Beltrán, J. M. Mardones, Reyes Mate (eds.), *Judaísmo y límites de la modernidad*, Riopiedra, Barcelona.

Tugendhat, Ernst (1967), *Der Wahrheitsbegriff bei Husserl und Heidegger*, Walter de Gruyter, Berlin.

Tugendhat, Ernst (1985/86), "Racionalidad y moral en el movimiento por la paz. Formas de pacifismo" en *Revista de la Universidad Nacional*, Segunda época, Vol. 1, N° 4 y 5, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, pp. 35-44 (Traducción de Guillermo Hoyos).

Tugendhat, Ernst (1991), "La guerra del Golfo. Alemania e Israel" en *Cuadernos por la democracia*, N° 3, Presencia, Bogotá, pp. 43-57 (Traducción de Guillermo Hoyos).

Tugendhat, Ernst y Wolf, Ursula (1997), *Propedéutica lógico-semántica*, Anthropos, Barcelona (Traducción de Guillermo Hoyos).

Tugendhat, Ernst (2003), *Egozentrizität und Mystik. Eine Anthropologische Studie*, C. H. Beck, München (Hay traducción al español: Tugendhat, Ernst (2004), *Egocentricidad y mística. Un estudio antropológico*, Gedisa, Barcelona).

Tugendhat, Ernst (2005), "Sobre mística" en: *Diálogo Científico*, Vol. 14, N° 1/2, Centro de Comunicación Científica con Ibero-América (CCC), Tübingen, pp. 11-21.

Tugendhat, Ernst (2006), "Antropología como filosofía primera" en: *Estudios de Filosofía*, N° 34, Agosto de 2006, Universidad de Antioquia, Medellín, pp. 231-244.

Tugendhat, Ernst (2006a), "El problema de la voluntad libre" en: *Estudios de Filosofía*, N° 34, Agosto de 2006, Universidad de Antioquia, Medellín, pp. 245-254.

Tugendhat, Ernst (2006b), "El problema de una moral autónoma" en: *Estudios de Filosofía*, N° 34, Agosto de 2006, Universidad de Antioquia, Medellín, pp. 255-268.

Tugendhat, Ernst (2006c), "Erwiderungen" en: Scarano, Nico und Suárez, Mauricio (Hrsg.) (2006), *Ernst Tugendhats Ethik. Einwände und Erwiderungen*, C. H. Beck, München, ss. 273-312.

Tugendhat, Ernst (2007), "Filosofía, Religión y Misticismo" en: *Neue Zürcher Zeitung* (Traducción de María Julia Bertomeu en: <http://www.sinpermiso.info/articulos/porautor/#>

Vattimo, Gianni (1994), *La sociedad transparente*, Paidós, Barcelona.