

EL DIÁLOGO: CONDICIÓN DE FORMACIÓN

TERESA ARBELÁEZ CARDONA

EL DIÁLOGO: CONDICIÓN DE FORMACIÓN

Colección ¡Enseñar Filosofía!

EDITORIAL
aula 
DE HUMANIDADES

Arbeláez Cardona, Teresa

El diálogo: condición de formación/Teresa Arbeláez

Cardona; prólogo Carlos Arturo Guevara Amórtegui. --Edición Mary Julieth Guerrero Criollo--. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2018.

224 páginas; 23 cm. --(Colección ¡Enseñar filosofía!)

1. Educación - Colombia 2. Diálogo - Enseñanza

3. Reflexión (Filosofía) 4. Valores sociales - Enseñanza

5. Aprendizaje - Metodología I. Guevara Amórtegui, Carlos Arturo, prologuista II. Guerrero Criollo, Mary Julieth, editora

III. Tít. IV. Serie.

370.11 cd 21 ed.

A1602279

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

© Editorial Aula de Humanidades SAS, 2018.

© Teresa Arbeláez Cardona

ISBN: 978-958-5421-29-5 (Versión impresa)

ISBN: 978-958-5421-30-1 (Versión digital)

Colección ¡Enseñar Filosofía!

Germán Vargas Guillén

Director

Coordinación Editorial

Mary Julieth Guerrero Criollo

Corrección de estilo

Diego Gutierrez Mena

Diagramación

Leonel Pineda A.

Diseño de carátula:

María Isabel Vargas

Imagen de portada:

El diálogo

John Nomesqui

Esfero, carboncillo graso y marcador

2013

Primer tiraje de 200 ejemplares

Bogotá, Colombia

2018

*A Germán por este tiempo compartido,
dialogado. Otra manera de vivir
y aprender juntos.*

CONTENIDO

| | |
|---|-----|
| PRÓLOGO | 7 |
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| CAPÍTULO 1 | |
| EL DIÁLOGO COMO CONDICIÓN DE LA FORMACIÓN. UNA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA | 51 |
| 1. El diálogo como condición de la hermenéutica | 52 |
| 2. El diálogo como elemento de la pedagogía crítica | 57 |
| 3. El diálogo como saber y poder en la escuela | 60 |
| 4. La recepción del diálogo como condición en otros campos | 66 |
| CAPÍTULO 2 | |
| LA FENOMENOLOGÍA PRÁCTICA Y LA PRÁCTICA FENOMENOLÓGICA EN EL HORIZONTE DE LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA | 73 |
| 1. Nociones básicas | 77 |
| 2. La fenomenología y su aplicación en la investigación pedagógica | 79 |
| 3. La aplicación del enfoque fenomenológico | 91 |
| CAPÍTULO 3 | |
| EL DIÁLOGO: FUSIÓN DE HORIZONTES —HACIA UNA FUNDAMENTACIÓN GADAMERIANA DE UNA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y PEDAGÓGICA— | 101 |
| 1. La dimensión filosófica | 102 |

| | |
|---|-----|
| 2. La conceptualización de la antropología pedagógica | 103 |
| 3. La formación como ascenso a la generalidad —la naturalización— | 107 |
| 4. Los soportes del diálogo | 109 |
| 5. Símbolo: tessera hospitalis | 106 |
| 6. La hermenéutica: fusión de horizontes, el diálogo | 118 |
| 7. La fusión de horizontes en pedagogía | 121 |
| 8. La pregunta, la conversación y el diálogo en la antropología pedagógica | 122 |
| CAPÍTULO 4 | |
| DIÁLOGO, ENSEÑANZA Y FORMACIÓN: LA PREGUNTA POR EL OTRO —DE LA INTERIORIDAD A LA EXTERIORIDAD, DEL YO AL TÚ— | 127 |
| 1. Enseñar y Formar para el diálogo y la amistad | 127 |
| 2. ¿Por qué ir hacia el otro? | 133 |
| 3. La Metafísica en Levinas | 139 |
| 4. La idea de lo infinito y lo total | 139 |
| 5. La enseñanza en la propuesta de Levinas | 142 |
| 6. Diálogo y transitividad: Hacia una fundamentación levinasiana de la antropología pedagógica | 147 |
| CAPÍTULO 5 | |
| DIÁLOGO: RACIONALIDAD Y PRAGMÁTICA DEL DISCURSO | 159 |
| 1. Diálogo: entendimiento, subjetividad, intersubjetividad | 164 |
| 2. El consenso | 167 |
| 3. Mundo y Validez | 173 |
| 4. El descentramiento | 175 |
| 5. Diálogo y educación | 179 |
| CONCLUSIONES | |
| UNA CONCEPCIÓN DE ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA BASADA EN EL DIÁLOGO | 191 |
| BIBLIOGRAFÍA | 213 |
| ÍNDICE DE AUTORES | 219 |
| ÍNDICE TEMÁTICO | 221 |

PRÓLOGO

EL DIÁLOGO COMO ESTRATEGIA DE HUMANIZACIÓN-FORMACIÓN

La necesidad y la presencia fundamental del diálogo en los procesos de formación humana es el tema principal de esta obra. El diálogo es, en esta propuesta de compleja altura intelectual, una categoría de orden filosófico y metodológico, y se constituye en la base primordial sobre la que podrá teorizarse y construirse una antropología pedagógica.

Para la autora la presencia y la práctica vital del diálogo en todo proceso formativo se constituye en el camino o en la posibilidad para que los sujetos aspiren a —y logren— liberarse del egocentrismo que caracteriza a la sociedad actual; un egocentrismo perjudicial que al ser promovido y naturalizado a través de múltiples prácticas sociales se ha constituido también en el mayor obstáculo para la construcción de una sociedad democrática. Dialogar significa, en esencia, la superación del mero ejercicio cotidiano y convencional de intercambio de informaciones o de impresiones de diverso tipo y su sustitución por una práctica auténticamente dialógica que facilite la generación de capacidades en los individuos para escuchar y reconocer a los demás como personas de igual valor. En otras palabras, el diálogo y su puesta en práctica constante en los procesos formativos es un recurso tanto filosófico

como metodológico que permitirá a los sujetos *descentrarse*, salir o escapar de sus egoísmos, abandonar lo propio, acercarse afectiva y efectivamente a los demás —al Otro— y construir conjunta y socialmente puntos de vista compartidos sobre el mundo y realidades históricas, culturales, económicas, políticas, etc. Para establecer acuerdos que se constituirán posteriormente en acción efectiva y práctica, en conducta social y, en últimas, en democracia viva, reconocimiento, respeto y solidaridad.

En la perspectiva de su autora, el diálogo es una entidad de orden superior que se desmarca plenamente de las conversaciones tal cual ellas se inscriben en los marcos tradicionales de jerarquías y dominación de uno de los dialogantes. El diálogo, en la perspectiva levinasiana, uno de los apoyos teóricos en que sustenta la autora su investigación, va más allá del preguntar y el responder como actividades rutinarias; el diálogo, de acuerdo con su trabajo, exige adentrarse en el territorio del otro para reconocer, en él y en su lenguaje, la validez y la legitimidad de la diferencia. El diálogo, al margen de las singularidades y diferencias de cada subjetividad, es la única entidad o elemento que puede posibilitar a las personas la convivencia armónica y respetuosa y la racionalidad del mundo de la vida independientemente de las divergencias y de la diversidad de ideas y creencias respecto de cualesquier fenómeno o asunto del mundo. Necesariamente las personas piensan y perciben de maneras muy diferentes sus realidades de mundo; igualmente valoran de múltiples formas sus experiencias; lo fundamental es no asumir las propias percepciones, los propios pensamientos ni las valoraciones personales como las únicas maneras legítimas o auténticas de ser de la realidad o de las vivencias individuales o sociales. Todo el bagaje de nuestras percepciones, ideas y construcciones culturales o mentales pueden y deben ser contrastadas racionalmente con las percepciones e ideas de los demás sujetos. Es precisamente en este último escenario de la contrastación entre las diferencias y variaciones que, de acuerdo con la investigadora, el diálogo se despliega en toda su potencialidad y muestra todas sus bondades. Y es en este nivel también que el diálogo se erige como el eje primordial de cualquier proceso de formación que aspire

verdaderamente a la construcción de una sociedad democrática. Por fuera de él, la empresa de la educación se torna un imposible y en la sociedad se seguirían repitiendo las tristes experiencias ya conocidas de violencia, discriminación, injusticia, indiferencia, etc. En síntesis, el diálogo es muestra de una acción intersubjetiva auténtica y no mera acción mecánica de actores individuales y egoístas que intercambian preguntas y respuestas o que dan o reciben instrucciones para el desarrollo de unas tareas. Mediante la práctica del diálogo, visto desde esta perspectiva filosófica y metodológica, el hecho de buscar a todo trance tener la razón, e imponerse al otro, deja de ser el asunto central de las relaciones interpersonales y sociales. Y la razón, de uno u otro, o de ambos, es el resultado legítimo del diálogo. Por el diálogo, dice la autora siguiendo a Guillermo Hoyos, el sujeto se hace cooperador y no competidor; es decir, se humaniza al abandonar sus posiciones férreas y advertir la posibilidad de que las razones o ideas de los demás pueden estar asentadas en mayor razón. El diálogo auténtico, en términos fenomenológicos, exige de los sujetos la cooperación en la búsqueda de las razones que orientarán sus posteriores acciones.

Ahora bien, desde esta perspectiva teórica que enfatiza el valor y la fortaleza del diálogo, surge la esperanzadora posibilidad de la superación de las prácticas educativas tradicionales en las cuales las relaciones de los sujetos se establecen y se rigen por sistemas no dialógicos que, en últimas, han impedido la emergencia de la autonomía, de la libertad, de la autenticidad, de la sinceridad y, en fin, de las facultades más elevadas de cada ser humano. El diálogo, además de ser la categoría central sobre la cual opera todo el aparato argumentativo de esta investigación, es el eje de la propuesta pedagógica que se desarrolla en este trabajo. Y su implementación en las prácticas, no sólo de formación sino de la vida cotidiana de las personas, es una opción posible construida con rigor científico tanto en su dimensión epistemológica como en la metodológica. El diálogo, finalmente, se constituye en el objeto o problema de reflexión y se concluye que es condición central en la tarea de construir permanentemente una sociedad democrática, desde la familia y la escuela hasta los niveles más altos de la sociedad y de las

instituciones en general. La propuesta de la autora y su esfuerzo por fundamentar y teorizar una antropología pedagógica tienen en la existencia y en la necesidad del diálogo su razón de ser.

En el intento de fundamentar y validar conceptual y argumentativamente la categoría «*Diálogo*» como eje de la propuesta de este libro, la autora asume la filosofía fenomenológica como horizonte teórico de su investigación y como marco desde el cual se le permite desarrollar tanto las líneas centrales de la argumentación como las propuestas metodológicas hacia la construcción de la antropología pedagógica, instancia ésta que es como el paisaje de fondo, que da tono y color a su investigación. Si bien son visibles los fundamentos husserlianos que guían el ejercicio, la investigación llevó a la construcción de un enfoque en el que pueden distinguirse las coincidencias y las articulaciones con otros autores. Son líneas directrices de la investigación las tesis de Hans G. Gadamer, Emmanuelle Levinas y Jürgen Habermas, así como algunos sistemas comprensivos que desde ellas han podido construir o han desarrollado autores como Guillermo Hoyos Vásquez, Germán Vargas Guillén, C. Balzer, entre otros.

Un autor que resalta en la investigación es el fenomenólogo Max van Manen; la autora, partiendo de algunas de sus teorizaciones respecto del problema de la educación, construye una propuesta que pone el énfasis en el hecho según el cual los docentes en general, así como los investigadores, tienen en el aula de clase —y en general en las experiencias escolares y en las prácticas sociales—, los elementos esenciales sobre los cuales restablecer o fundar el valor trascendental del diálogo y la construcción de la democracia como proyecto constante de una sociedad. Así, uno de los aportes de este trabajo consiste en el virtuosismo alcanzado en la modulación y articulación de las teorías y concepciones de van Manen para la elaboración de una propuesta de trabajo en el campo de la antropología pedagógica, y desde ahí ofrecer perspectivas posibles de trabajo en las aulas y en las instituciones educativas en general, así como en el desarrollo mismo de procesos de relación interpersonal o social de los sujetos de una comunidad. Por tales razones, este libro es un aporte vigoroso y de alta importancia para

la constante y necesaria reflexión en torno al problema de la educación como proceso fundamental que toda sociedad debe pensar y determinar en cualquier proyecto de formación y de constitución humana.

Este libro es un aporte importante en la permanente discusión académica frente al problema de la educación humana. Su más notable aporte a la comunidad académica es, en el fondo, un método de trabajo riguroso, tanto en sus fundamentos filosóficos y epistemológicos, como metodológicos: su propósito es ayudar a la construcción de una sociedad democrática a partir de la estrategia del diálogo como práctica auténtica, no sólo en la sociedad sino en las instituciones escolares. Por tanto, la comunidad académica beneficiada son principalmente los investigadores en el campo de la educación, los docentes y los estudiantes de ciencias sociales y educación y, en general, los interesados en los asuntos propios de las ciencias humanas y la formación. El trabajo expuesto aquí aporta herramientas válidas y confiables para la estructuración, organización y planificación de procesos educativos y de relaciones interpersonales. En él se rescata y se fortalece el valor de la palabra y la importancia fundamental del lenguaje en cualquier proceso de interacción humana. En fin, sus logros y aportes centrales pueden sintetizarse en dos grandes tópicos así: 1) Una teoría del diálogo y de la antropología pedagógica que, en su parte metodológica, contribuye al desarrollo de investigaciones posteriores. 2) Un modelo de trabajo que, en campos como la formación y la vida académica en general, servirá para la preparación de investigadores, de docentes y de estudiantes, y para la creación y articulación de distintos grupos y líneas de investigación alrededor de temáticas educativas y filosóficas.

En una investigación de tan alto rigor como la presente, no se puede más que reconocer la legitimidad de las concepciones epistemológicas desde las que se organiza el destino de la misma. Pero quizá lo más destacable de este ejercicio es la total y auténtica convicción de su autora respecto de la necesidad de instaurar una nueva perspectiva y un nuevo tipo de relaciones entre los sujetos que participan tanto en los procesos educativos o formativos

como en las diversas y complejas prácticas sociales cotidianas; tal perspectiva y tales relaciones se hacen posibles y efectivas, según la investigadora, a partir de una renovada concepción del diálogo como estrategia fundante. Para ella, la formación de los ciudadanos requiere de un constante esfuerzo y de un inmenso amor entre los miembros de una comunidad. Ésta, me parece, la más conmovedora e impactante consideración de este ejercicio investigativo. ¿Qué pasaría, se pregunta la autora en su trabajo, si la habitual hegemonía del maestro (con sus diplomas, sus decisiones sobre el pensum y la didáctica, sus decisiones sobre la estructura y la estrategia de las clases) se torna en docilidad ante lo que le enseñan el rostro, el cuerpo con su gestualidad y toda la expresión corporal del alumno? ¿Qué pasaría si ocurriera la inversión necesaria y el que llega a la «escena pedagógica, de suyo, con su mera presencia (rostro, cuerpo, lenguaje corporal) enseña aspiraciones, esperanzas, deseos, e igualmente frustraciones, desengaños, coacciones?» En esto precisamente consiste la tesis de la autora: proponer una antropología pedagógica que es el otro nombre del amor, de la ética frente al otro. Esta parte del trabajo es la que anima mayormente mi alma.

CARLOS ARTURO GUEVARA AMÓRTEGUI
Bogotá, 2018

INTRODUCCIÓN

El propósito de este libro es encontrar cómo se restituye la condición auténticamente dialógica en la formación y, por supuesto, auténticamente dialógica en sí misma. De tal modo que la mira se pone en el *diálogo* como *condición de formación*. A partir de esto, la pregunta central sobre la cual versan las siguientes páginas es: ¿De qué modos se estructura, en la antropología pedagógica, *el diálogo como estrategia de humanización-formación*? Y, subsidiariamente, en buena cuenta, debido a la *teoría crítica de la pedagogía* y a la *antropología pedagógica*, se cuestiona:

- ¿Cómo introducir la *variable diálogo* en todos y cada uno de los momentos de los procesos de formación del sujeto?
- ¿Cómo se puede actuar en y desde el diálogo?
- ¿Puede el diálogo modificar las creencias arraigadas en la comprensión de sí mismo?

Este libro se guía por los siguientes objetivos:

1. Desarrollar una concepción de antropología pedagógica basada en el diálogo como condición de humanización-formación.

2. a. Explicitar las características del diálogo en el pensamiento de Gadamer desde la perspectiva de la antropología pedagógica. b. Reconocer la crítica tanto al diálogo como al papel que juega la mayéutica desde una perspectiva levinasiana. c. Analizar la teoría de la acción comunicativa de Habermas para establecer los principios que aporta para la configuración del diálogo y de la formación en la educación.

El impacto de los resultados este libro se focaliza en la relectura del diálogo, de la formación y del lenguaje como parte de procesos pedagógicos a partir de lo expuesto por Gadamer, Levinas y Habermas. Estos autores han sido ampliamente estudiados desde su pensamiento filosófico; sin embargo, lo que se propone es una lectura de estos temas desde la *antropología pedagógica* con miras no sólo a enriquecer su innegable valor epistemológico, sino a construir una estructura dialógica de los mismos en clave educativa, específicamente, desde la *formación*.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA INVESTIGAR UNA RACIONALIDAD COMUNICATIVA

[E]n una corporación, [...] en una comunidad rural, vive más conciencia del mundo que la que estaba viva en el imperio de César Augusto, que siempre fue un todo conjuntado clausurado, un mundo pacificado y satisfecho consigo mismo, que no experimentaba el impulso de llevar su paz más allá de sus fronteras. Lo que había fuera, fuera se quedaba. Con la más tranquila de las conciencias, aquel imperio se identificaba a sí mismo con el mundo: Ecumene¹.

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

¹ Franz Rosenzweig. *Estrella de la redención*. (García Baró, M. Trad.). Salamanca: Sígueme, 1997.

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

El interés aquí radica en sentar las bases para un debate necesario con vistas a la formación docente y la responsabilidad social de la investigación en educación. Para ello se limita a presentar el planteamiento de Guillermo Hoyos en uno de sus escritos sobre *educación*; se concluirá con una toma de posición que más que sentar una *tesis*, plantea preguntas que permitan continuar el análisis.

COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

Hoyos asume la tesis de que «la educación es comunicación y la comunicación constituye ciudadanía»² y que es preciso desarrollar «nuevas formas de humanismo»³ que pongan a los sujetos frente a la «cooperación antes que [a] la competitividad»⁴; por eso advierte, siguiendo a Dewey, que: «Hacer filosofía de la educación es “introducir un nuevo orden de concepciones que lleve a nuevos modos de acción”»⁵, basados en «la experiencia vital real de algún individuo»⁶. Para Hoyos, este concepto de Dewey coincide con el de Edmund Husserl, pues tal es el «sentido de experiencia en el mundo de la vida, punto de partida de cualquier proceso educativo»⁷; y es «en el mundo de la vida y en la sociedad civil [...] donde se me da todo objeto, toda situación humana»⁸. Así, pues, gracias

² Guillermo Hoyos Vásquez. “Comunicación, educación y ciudadanía”. En: Borradores para una filosofía de la educación. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 14.

³ *Ibid.*, p. 15.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*, p. 16.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*, p. 17.

⁸ *Ibid.*, p. 18.

a «la experiencia [...] puedo ir avanzando en mi conocimiento del mundo»⁹; «en ella [...] debemos fijar el sentido mismo de lo humano»¹⁰. Así, desde los intereses de esta investigación, se desarrolla una antropología pedagógica.

Ahora bien, según Hoyos, aunque «la fenomenología [...] tiene [...] en cuenta la intersubjetividad [...] no alcanza a presentar en toda su riqueza la condición humana en el mundo y en la historia»¹¹, «la fenomenología husserlian[a] no [puede] solucionar de forma satisfactoria el [...] ‘enigma’ de la intersubjetividad»¹². Hoyos¹³ prefiere asumir la perspectiva heideggeriana de la *Carta sobre el humanismo*. Según la mentada *Carta*: «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»¹⁴ y en esto es como si se juzgara «la esencia y virtud del pez en vista del tiempo y modo en que es capaz de vivir en lo seco»¹⁵.

Hoyos prosigue mostrando que «si el pensar está en lo seco, también la educación, en cuanto proceso de formación en el pensar, está en lo seco»¹⁶, su «virtualidad» se mide en términos de «competencia», «enseñabilidad», que se administra a través de «créditos, notas, exámenes, *currículo*, estándares, indicadores [de] *cienciometría* y [...] evaluación [...] presentados en estadísticas, encuestas y sondeos de opinión»¹⁷ que «se enmarca y fomenta con políticas de represión y coacción» en donde lo que cuenta es un resultado,

⁹ *Ibid.*, p. 19.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*, pp. 20-21.

¹² *Ibid.*, p. 21.

¹³ Decídase lo que se quiera, en una cosa es imperativo coincidir con Hoyos: la fenomenología —de comienzo a fin— se considera a sí misma como un «racionalismo»; y, en todos y cada uno de sus exigencias, pasos y conclusiones exige la *estrictéz* propia de la *ciencia*. Que tal ciencia *no* tiene *nada* que ver con el positivismo, es un hecho; pero que ella *suspende*, puede decirse, toda conclusión *a-metódica*, puede incluso decirse: meramente “poética” o «iluminada», es cierto. Ahora bien, de ello no se desprende que no se pueda *fenomenologizar*: la experiencia poética o la experiencia mística, etc.

¹⁴ Heidegger citado por Hoyos. *Ibid.*, p. 23.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

a saber, «ganar o perder»¹⁸; dentro de una mentalidad en la que prima la «modernización», el «progresismo» dentro de una «cultura racional, calculadora, utilitaria» en todo momento «obsesionada por el control y la rendición de cuentas»¹⁹, que entiende la «performatividad»²⁰ tan sólo «en términos económicos, empresariales e industriales»²¹; que entiende la «búsqueda de la perfección» sólo desde estos parámetros.

Así, entonces, la tarea consiste en «volver la educación a su elemento, el pensar, la cultura, la formación ciudadana, el *ethos* ciudadano»²² aunque esto «sea considerado irresponsable, irracional, subversivo»²³. Y esto sólo parece lograrse desde la recuperación de «la noción de contingencia y de la conciencia de la finitud humana»²⁴; se trata de «volver a una concepción menos racionalista y más humanista de la educación»²⁵ que a fin de cuentas «nos haga reflexionar acerca del peligro de [la] arrogancia [individual o subjetiva] respecto al destino»²⁶. Así, pues:

Evitar [...] tragedias [...] es relativizar [una] educación exclusivamente racionalista y científicista [...] a partir de la comprensión fenomenológica de la experiencia, [...] reconstruir el mundo de la vida con base en [...] el mito [...], desde la educación estética, [...] insistiendo en una educación en valores en procura de “reencantar la naturaleza”²⁷.

Habida cuenta de que Hoyos piensa que «la fenomenología de Husserl [...] se queda en el callejón sin salida del solipsismo»²⁸, cree que es preciso auscultar «otros desarrollos de la fenomenología, más fieles todavía con la experiencia del mundo de la vida»²⁹

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*, p. 24.

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*, p. 25.

²² *Ibid.*, p. 24.

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*, p. 25.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*, p. 26.

²⁸ *Ibid.*, p. 30.

²⁹ *Ibid.*

como el de Levinas, según el cual «me topo directamente con el rostro del otro o de la otra»³⁰.

Hoyos muestra que Sloterdijk evalúa el proyecto heideggeriano como «anacrónico[s] juegos pastoriles»³¹ y todo ello puede solventarse «en clave de crianza y selección», esto es, «con la maravilla de la tecnología genética»³², se trata de «reemplazar la literatura por la tecnología. Sustituir la ética por la genética»³³; son las pretensiones de «determinismo, ingeniería genética y neurociencia»³⁴. No obstante, cabe preguntar si no se acepta, de este modo, «un progresismo modernizador en el que [...] desaparece la ‘cosa misma’ [...] de la educación del ser humano»³⁵.

Hoyos relata cómo Grassi, discípulo y crítico de Heidegger, reivindica la retórica como «casa del lenguaje»³⁶, la «experiencia del “sentido común”» y la «tradición del humanismo»³⁷ para «direccionar la mirada hacia el humanismo latino [...] que cultiva la literatura, la poesía, la estética, el lenguaje, la metáfora y la teología como metáfora»³⁸. La fenomenología de Grassi se enfoca a «una formación humanista [cercana] del sentido común y de la filosofía popular»³⁹.

Husserl en *Renovación del hombre y la cultura* (1922-1937) — obra para la cual Hoyos hizo la introducción en español— se apunta a un «proyecto de conversión ética y de configuración de una cultura ética universal de la humanidad de la mano de la fenomenología»⁴⁰. Según Hoyos, desde 1923-1924, Husserl percibe:

El entusiasmo de los jóvenes por la educación, quienes al regresar de la guerra llenan las clases de filosofía, profundamente desconfiados de la ‘retórica bélica’ y de la manipulación propagandística de los ‘ideales

³⁰ *Ibid.*, p. 30.

³¹ *Ibid.*, p. 31.

³² *Ibid.*, p. 32.

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*, p. 33.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*, p. 34.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 35.

filosóficos, religiosos y nacionales', ahora en búsqueda de un trabajo académico autónomo, inspirado por ideales fuertemente fundamentados en un saber auténtico⁴¹.

Este saber auténtico se da a partir de una «confianza, la esperanza normativa» que permita «captar [en] las fuentes de la experiencia filosófica la capacidad de toma de conciencia, de crítica y de responsabilidad de un sujeto que se abre a la intencionalidad»⁴² que «es a la vez responsabilidad»⁴³, «con base en las opiniones de la vida cotidiana y [en] los 'mejores argumentos' en los procesos cognitivos»⁴⁴.

Así, pues, «la crisis [...] de la cultura [...] está provocada en últimas [...] por un olvido de la persona, [...] por la negación de lo humano en ella, es necesario cambiar [...] por [...] una formación de la persona en marcos culturales humanistas, desde los cuales se [pueda] integrar la ciencia y la tecnología [...] [que no] inmoles [...] lo dudoso, lo confuso, lo numinoso [...] [con] la riqueza de la tradición del humanismo latino [...] [sin censurar] los conceptos tradicionales de la metafísica y las imágenes poéticas de lo mítico»⁴⁵, que desplieguen «las dimensiones de lo simbólico»; «proteger y cultivar el mundo de la vida» en cuanto «*preacultio*»⁴⁶ o cultivo y veneración que preserve el mundo y lo conserve «para lo advenidero»⁴⁷.

Desde estos presupuestos, Hoyos reconstruye la propuesta de Martha Nussbaum, que articula cuatro características de la educación: la actitud de reflexión socrática; «la capacidad de verse [...] como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación»; la «imaginación narrativa» y «un humanismo basado en la sensibilidad moral del 'sentir'»⁴⁸.

⁴¹ *Ibid.*, p. 36.

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ *Ibid.*, p. 38.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 39.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 40.

⁴⁸ Guillermo Hoyos. *La responsabilidad del pensar. Homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez. Op. cit.*, p. 41.

Esta caracterización de la educación la pone en relación con la teoría kantiana de la autonomía, entendida como «la competencia de cada quien de comportarse de acuerdo con su concepción de la vida»⁴⁹ con «la posibilidad de deliberar»⁵⁰ y «manifestar[la] públicamente» dando a conocer «razones y motivos», haciéndonos «conscientes de nuestras propias competencias»⁵¹; esto implica superar nuestra propia «cobardía [...]. Este temor a pensar por sí mismo»⁵². En este camino hacia la autonomía, que emancipa, se hallan los principales obstáculos en «el reglamentarismo, el autoritarismo [...] que perpetúa la minoría de edad y acostumbra a las personas a la heteronomía»⁵³. Así, pues, sólo «la auténtica ilustración conduce a la emancipación de las personas»⁵⁴ mediante el «uso de la competencia comunicativa»⁵⁵; a sabiendas de que «toda crítica provoca incertidumbre, crea incertidumbre, temor, incomodidad»⁵⁶.

En ese contexto, «el verdadero educador es el que sabe acompañar al alumno en este proceso de maduración para la ciudadanía y sabe que sólo se culmina en el momento en que ya no es maestro de su discípulo, sino conciudadano de alguien con quien él tuvo una enriquecedora experiencia de emancipación»⁵⁷ y «esto requiere [...] acompañamiento, [...] guía, [...] ejemplo, [...] experiencia de quien ha recorrido el mismo camino»⁵⁸; este es el «sentido de una educación para la autonomía»⁵⁹.

Así, entonces, «[...] la universidad debe dedicarse al pensamiento [...] que supera el conocimiento científico»⁶⁰ a partir del «reconocimiento radical de lo humano y de la finitud de lo humano

⁴⁹ *Ibid.*, p. 44.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Ibid.*, p. 46.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 48.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 49.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*, p. 50.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*, p. 53.

abierto por las nuevas Humanidades»⁶¹. Siguiendo, de este modo, a Derrida, Hoyos observa cómo el profesor tiene que hacerse «el ‘profeso’ que hace ‘profesión de fe’ [...] comprometido [...] con los fundamentos y [...] lo incondicionado de lo condicionado»⁶², a saber, con «lo divino: el perdón de lo imperdonable»⁶³.

Ahora sí el tema central de la tesis de Hoyos⁶⁴ —en diálogo tanto con Félix Duque como con Ernst Tugendhat— es: si «profundizamos y ampliamos la concepción del humanismo de la tradición fenomenológica hasta llegar a sus orígenes [se] encuentra respuesta en una renovada antropología»⁶⁵ autorreferencial «en términos de una antropología filosófica»⁶⁶. Aquí es necesaria «una antropología como filosofía primera»⁶⁷, pues, «la filosofía [...] es proyecto de vida a partir de la actitud de la sabiduría [...] una forma de vida honesta [...] en el sentido de Husserl como auto-responsabilidad»⁶⁸.

Esta antropología es «autoexamen», pues, de acuerdo con Sócrates, «[...] estamos tratando [...] un problema [:] de qué “forma vivir” concretamente “la vida buena”»⁶⁹, en «el horizonte de la intersubjetividad en íntima relación con el bien»⁷⁰; aclarándolo:

Con base en un análisis del lenguaje humano, de sus posibilidades de comprensión del mundo de la vida y de la sociedad civil y de su competencia comunicacional [...] [que] nos permite a los humanos deliberar acerca de nuestras acciones, analizar los sentimientos que las provocan, comprender los contextos en que se realizan, captar los motivos que nos mueven en una u otra dirección y decidir en situaciones determinadas⁷¹.

⁶¹ *Ibid.*, p. 52.

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ Tesis que proviene de la investigación de Doctorado de Hoyos (1976) sobre *La intencionalidad como responsabilidad*; y que se amplía en una dirección cada vez más radical como *antropología —filosófica y pedagógica—* en el escrito que se viene presentando.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 55.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*, p. 56.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 57.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*, pp. 57-58.

Para Hoyos —acaso como manera de marcar una diferencia o quizá para reconocer un horizonte— Tugendhat concibe que «la antropología como filosofía primera puede conducirnos a la mística [como un] “recogerse en sí mismo, en que uno al mismo tiempo se hace consciente de la totalidad del mundo, y así gana conciencia de su propia insignificancia” (Tugendhat, 2006, 155-186)»⁷²; es decir, la honestidad intelectual invocada muestra «la experiencia mística [...] de la antropología filosófica como conciencia de sí mismo»⁷³, como «compasión [en tanto un] ‘sentir con’»⁷⁴ que nos obliga «a volver a la fenomenología husserliana» en la idea de la «psicología como el campo de las decisiones»⁷⁵. Así, pues, «el camino de la psicología» fenomenológica, en el horizonte de una «educación humanística» muestra cómo «la psicología es el principio puente en la fenomenología [...] que nos permite mediante la intuición valorativa generalizar el sentido de lo humano presente en la sensibilidad, y el que permite comprender el principio de responsabilidad a partir de un sujeto motivado en el mundo de la vida»⁷⁶, «mostrando cómo se constituye en la experiencia humana (antropológica) [el] sentido, [...] su significado, [...] sus pretensiones de validez»⁷⁷.

Hoyos muestra cómo para Husserl «la comunidad de voluntades» —que se deriva de cada quien haciéndose responsable del mundo de la vida en tanto sociedad civil— se revela como «poder en el Estado instaurado en la modernidad», pero «no puede, dadas sus limitaciones en la comprensión [...] de la intersubjetividad, [...] mostrar la manera como se legitima ética y políticamente dicho poder»⁷⁸. Por ello, «repensar la educación desde el humanismo en perspectiva fenomenológica y antropológica nos lleva a analizar [...] las estructuras comunicacionales del mundo de la vida»⁷⁹; para

⁷² *Ibid.*, p. 58.

⁷³ *Ibid.*, p. 59.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 60.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 61.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 62.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 63.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 68.

⁷⁹ *Ibid.*

«desarrollar de forma [...] didáctica [el] sentido comunicativo [...] en los procesos educativos»⁸⁰; asumiendo que «la comprensión del fenómeno social requiere la participación virtual valorativa del investigador»⁸¹.

De ese modo, «el término ‘ciencias de la discusión’ ayuda a acentuar el sentido de ‘criticabilidad’ en [...] [el cual radica] la búsqueda de la objetividad»⁸², mediante «*el cambio de paradigma*: de la filosofía de la reflexión [...] a la teoría de la acción comunicativa» tomando como eje «*el mundo de la vida* [...] en el que se encuentran las personas [...]. Entonces la intersubjetividad se va construyendo en el actuar comunicativo»⁸³; «los procesos originarios comunicacionales de los cuales proceden ‘comunicados’ [que revelan en su génesis el] uso comunicativo del lenguaje»⁸⁴; «El [...] cuestionar las posibilidades para desarrollar el conocimiento»⁸⁵; «acuerdos de las personas [...] desde diferentes perspectivas acerca de algo en el mundo»⁸⁶; «*detrascendentalización de la razón*[:] actividad mediante la cual comprendemos la condición humana y conocemos el mundo en el cual se encuentran objetos con los que tenemos que vivir»⁸⁷; «pluralizar la razón [...] en su triple actividad, como comprensión, como argumentación y como aplicación [...] comunicativa, discursiva y [pragmática]»⁸⁸.

Para Hoyos «*El momento de la comprensión*» comporta «comunicación cotidiana, [...] clarificación y explicación de los significados»⁸⁹ en un «nivel *hermenéutico*» en el que «el mundo de la vida es horizonte universal de significaciones»; pero «comprender a otro o a otra cultura no nos obliga a *estar de acuerdo*»⁹⁰. Este momento es «*apertura*», esto es, «se interesa por las diferencias, por lo nuevo,

⁸⁰ *Ibid.*, p. 69.

⁸¹ *Ibid.*

⁸² *Ibid.*, p. 70.

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ *Ibid.*, p. 71.

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ *Ibid.*, p. 72.

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ *Ibid.*, p. 73.

⁹⁰ *Ibid.*