

VINCENZO COSTA

**FENOMENOLOGÍA
DE LA EDUCACIÓN
Y LA FORMACIÓN**

EDICIONES SÍGUEME
SALAMANCA
2018

Traducción de Juan Manuel Cabiedas Tejero
sobre el original italiano *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*

© Copyright by Editrice La Scuola, Brescia (Italia) 2015

© Ediciones Sígueme S.A.U., 2018

C/ García Tejado, 23-27 - E-37007 Salamanca / España

Tlf.: (+34) 923 218 203 - Fax: (+34) 923 270 563

ediciones@sigueme.es

www.sigueme.es

ISBN: 978-84-301-1987-5

Depósito legal: S. 24-2018

Impreso en España / Unión Europea

Imprenta Kadmos, Salamanca

CONTENIDO

<i>Introducción</i>	9
1. Un horizonte de problemas	15
2. La educación de la persona: cerebro, cultura e historia ..	39
3. Ontología de la formación: abrir la persona a sus posibilidades	71
4. Educar para la realidad y el ingreso en el mundo	97
5. Las emociones como condición del cuidado de sí y del aprendizaje	125
6. Narratividad, cuidado y formación de la existencia	173
7. La pedagogía social como cuidado de las relaciones	211
8. Los fines de la educación: profesionalización, especialización y formación de la persona	239
9. La vuelta a la experiencia y la comunicación educativa	269
10. La transmisión y el principio de reactivación	291
<i>Bibliografía</i>	311
<i>Índice de nombres</i>	327
<i>Índice general</i>	331

INTRODUCCIÓN

A lo largo de estas páginas se ofrecen las líneas elementales de una fenomenología de la educación y de la formación. El objetivo al que apuntan es mostrar las estructuras fundamentales de la experiencia educativa y formativa. Se pretende esbozar el horizonte global de las investigaciones, que debería ser acompañado ulteriormente por una amplia variedad de análisis específicos y diferenciados. Se trata, pues, de proponer un trabajo de carácter necesariamente preparatorio que intenta bosquejar la fisonomía de un análisis fenomenológico de la experiencia educativa y de una ontología de la formación y del proceso pedagógico.

No hemos querido apoyar nuestra investigación en una autoridad externa. Ahora bien, hemos elegido como compañeros de camino a los clásicos de la fenomenología, cuyo recurso entendemos en clave de filiación, evitando en todo caso entrar en cuestiones exegéticas. Al reclamar su autoridad nuestra pretensión no es la de sostener o fundar la razonabilidad de cuanto se afirma. Que Husserl o Heidegger hayan hecho una afirmación no es motivo suficiente para garantizar que sea verdadera o que merezca ser considerada y reformulada. La referencia de nuestro texto a la tradición fenomenológica se limita a indicar que nuestra investigación se centra en la estructura de la experiencia educativa y formativa. Por tanto, la evocación de textos de la tradición fenomenológica responde a la consideración de que pueden arrojar luz sobre los fenómenos y ayudarnos a hacerlos más comprensibles. Asimismo, los recursos que aportan los clásicos de la fenomenología pueden prestarnos una magnífica ayuda para comprender el momento actual, al tiempo que nos recuerdan que, a pesar de que contamos con una rica tradición de pedagogía fenomenológica, el pensamiento pedagógico aún tiene ante sí el reto de apropiársela.

Con mayor razón hemos de afirmar lo mismo de los clásicos de la pedagogía y de todos los textos estrictamente pedagógicos con los que tendremos ocasión de dialogar. Hemos evitado establecer con ellos una relación de crítica sistemática, optando más bien por utilizarlos para mostrar con mayor claridad la especificidad de la perspectiva que tratamos de delinear. Esta manera de proceder nos ha permitido poner de relieve las diferencias, pues nuestro trabajo busca evidenciar la peculiaridad de la propuesta fenomenológica. De hecho, un tratamiento de carácter ecuménico que diluye lo específico a favor de las afinidades se revela una estrategia que bloquea la discusión y dificulta hacer balance.

En todo caso, nuestro objetivo ha sido evitar siempre la polémica. Así, incluso cuando parece que asumimos una postura directamente crítica hacia ciertos planteamientos, en realidad estamos reconociendo una deuda, pues solo transitando por aquello que otros han pensado hemos podido definir este itinerario de fenomenología de la educación y de la formación.

Por otro lado, del recorrido mismo del trabajo se desprende que nuestra entera tradición pedagógica ha de ser sometida a un proceso de deconstrucción. Deconstruir no es sinónimo de desechar, criticar o rechazar. Deconstruir significa reavivar una tradición para poder pensar el futuro. Significa hacer fluir de nuevo los conceptos en función y a partir de la vida, es decir, a partir de nuevas exigencias y desafíos. Para ello, resulta obligado preguntarse por todo lo que una determinada tradición ha seleccionado y excluido para constituir su estructura conceptual, su proceder y sus puntos de vista, que a menudo acaban asumiéndose como una obviedad. Deconstruir significa, en suma, desmontar algo de manera similar al modo en que se desmonta una estructura hecha de piezas, para poder construir de nuevo otra estructura con los mismos materiales, si bien disponiéndolos de modo distinto. Más allá de esta metáfora, significa remover el sedimento de un universo conceptual para procurar a los conceptos un orden nuevo, más acorde con esa realidad que cambia al ritmo de la vida de cada uno.

La experiencia constituye el terreno sobre el que pretendemos probar la solidez de nuestros argumentos. Los análisis que siguen han de ser valorados en relación a su capacidad de hacer más comprensible nuestra experiencia educativa, concreta y cotidiana, sin

proyectar sobre ella esquemas teóricos extraños, sino explicitando sus mismas estructuras, tal y como se dan con independencia de cualquier reflexión teórica o esquema conceptual.

El universo conceptual de una ciencia no cae del cielo; tampoco los conceptos fundamentales de la pedagogía. Los conceptos científicos proceden de la experiencia y, a medida que se desarrollan, mediante procedimientos de idealización, tienden a alejarse de ella, al punto de convertirse en «puras técnicas». Así, a lo largo del proceso de su transmisión histórica, un concepto surgido a partir y dentro de un determinado contexto de sentido acaba repitiéndose sin que se reavive su sentido originario.

Este proceder termina agotando la significatividad y, finalmente, llevándonos a emplear palabras cuyo significado no entendemos ya, porque en el curso de su transmisión se ha desplazado, resultando confuso. Esto es lo que sucede una y otra vez con palabras como «educación», «aprendizaje», «cuidado de sí», «relación», «autoconciencia» y, sobre todo, «formación». De ahí la exigencia de retornar a la experiencia originaria, a las cosas y, en nuestro caso, a la experiencia de la educación y la formación para describirla tal como se presenta en su vivencia; para iluminar sus condiciones de posibilidad y comprender cuál es su forma genuina y cuáles son, en cambio, sus formas defectuosas. Se trata, en fin, de partir de la experiencia para re-comprenderla de la manera más genuina posible, no en orden a construir una teoría que haya de aplicarse a posteriori, sino para devolverla a la acción educativa.

En consecuencia, el método de la pedagogía no debe ser ni nomotético ni ideográfico, sino que tiene que basarse en la indicación formal. Esta apunta a las condiciones del acontecer educativo y formativo, si bien solo la existencia puede operarlas y decidir la dirección y el modo de realización del contenido de sentido; ya que este operar, que corresponde a la praxis pedagógica, acontece en contextos únicos e irrepetibles.

No se trata, pues, de facilitar un saber nomotético y predictivo, ni siquiera de ceñirse a la experiencia única e irreductible del caso individual; se trata de indicar en qué condiciones sucede algo (aquí, el evento educativo) y de ubicar a la persona (aquí, el educador) ante sus posibilidades, para que haga acontecer el evento, es decir, para que lo actúe, se lo apropie, lo realice acogiéndolo.

Un discurso pedagógico es verdadero si, iluminando las estructuras genuinas de la experiencia educativa, transforma y dispone a actuar de modo distinto; o sea, si favorece la posibilidad del acontecer del evento. Es verdadero si la vida, al reflexionar sobre sí misma, se recupera de aquel estado de dispersión que imposibilita el acontecer educativo, entra en sí misma y reencuentra las razones de su actuar. Una pedagogía fenomenológica no demandaría, en realidad, ser «leída», sino «actuada»; pues quien actúa asume la responsabilidad del sentido y el cómo de dicha actuación.

Desde este punto de vista, conviene notar que la fenomenología de la educación se deja guiar por la realidad de la educación. La experiencia, de hecho, no es un caos que cada cual puede interpretar como le parece. Al contrario, posee estructuras peculiares, formas de articulación, una racionalidad interna que el análisis fenomenológico trata de hacer emerger. Por tanto, existe una realidad de la educación ante la cual el desarrollo de una fenomenología de la educación asume el esfuerzo de acoger el ser de la educación en su darse fenoménico.

Naturalmente, ninguna descripción agota el ser del fenómeno. De entrada, por una razón de orden epistemológico, pues una descripción puede considerar fenómeno, es decir, manifestación del ser del acontecer educativo, aquello que es tan solo una apariencia. Y esta, a su vez, no es más que un fenómeno del ser, pues resulta característico de la apariencia poder ser desenmascarada en el curso ulterior de la experiencia. De modo que, en medio de la niebla, puede parecernos ver un ser humano disponiéndonos a considerarlo una manifestación del ser que nos autoriza a emitir un juicio de realidad que, no obstante, a renglón seguido se revela erróneo; por ejemplo, cuando, al acercarnos, nos damos cuenta de que no es un hombre sino un maniquí. Pero se revela erróneo porque otro que se encuentra en una posición más favorable que la mía, o tiene mejor vista, puede desenmascarar como apariencia aquello que yo había descrito como fenómeno del ser, haciéndome notar que aquello que creía ser un hombre es, en realidad, un maniquí.

Incluso puede suceder que algo sea desenmascarado tan solo porque existe un fenómeno que degrada a apariencia mi interpretación precedente: la desenmascara como ocultación del ser en lugar de su manifestación; existen procesos de experiencia cuyo

recorrido me permite reconocer que mi determinación precedente era un engaño; de modo que únicamente la propia experiencia, y nada más que ella, es la que puede desenmascarar como apariencia un cierto modo de comprender el aparecer.

Esto significa que una investigación fenomenológica es abierta, requiere de permanentes correcciones intersubjetivas en el seno de la comunidad científica, y que una pedagogía fenomenológica es una tarea infinita que se enriquece constantemente con nuevas investigaciones. Más aún, es de la realidad de la educación de la que se deja guiar. Existe apariencia porque existe la realidad y el ser, que una experiencia ulterior puede iluminar; si no existiese una realidad de la educación más allá de la interpretación y la construcción subjetiva, no tendría sentido alguno hablar de apariencia.

Este trabajo se desarrolla teniendo muy en cuenta todo esto. Su único objetivo es el de contribuir a la clarificación de la experiencia educativa; y si otras investigaciones muestran (no demuestran) fenómenos de experiencia que enmascaran como apariencia los que aquí son presentados como fenómenos del ser, también en ese caso habrá logrado su objetivo.

Por otra parte, la necesidad de volver una vez más a la experiencia deriva de una razón fundamental de orden ontológico: la cosa misma (la educación) se modifica, asume nuevas características y afronta nuevos problemas a partir de nuevos horizontes de sentido; razones por las que el fenómeno del ser tiene que ser nuevamente iluminado. Una descripción anterior puede haber asumido el genuino fenómeno del ser de la realidad educativa, pero en la medida en que el movimiento del ser es continuo –dado que el ser en manifestación es dinamismo y movimiento–, la explicitación precedente del sentido del ser de la educación deviene una perspectiva que oculta el fenómeno del ser y, sobre todo, da lugar a una estructura defectuosa en los procesos educativos y formativos; a saber, genera formas de educación, programas, estrategias de didáctica e itinerarios curriculares inadecuados respecto al horizonte de la vida. Todo este complejo aparato, en lugar de abrir a las posibilidades de la vida y permitir la maduración de los sujetos para que puedan apropiarse de las posibilidades que les están destinadas –o sea, que les son propias–, desorienta, oculta las posibilidades, aprisiona, se hace extraño e incluso hostil a la vida; ya que no comprende las

posibilidades que han madurado en el seno mismo del ser, aquello que la historia nos depara y el modo en que nos interpela.

El análisis de la experiencia debería proceder siempre parejo a la necesidad de la deconstrucción, para que dicho análisis se entienda no como una teoría, sino como el hacerse mismo de la realidad. La deconstrucción es la realidad en acción, que continuamente se deconstruye y se reestructura; y dado que la deconstrucción es el movimiento mismo del ser, tenemos necesidad de deconstruir nuestros conceptos e interpretaciones del ser: pues están destinados a quedar atrás ante el madurar de nuevas posibilidades del ser.

La vida es experiencia, es paso, movimiento, recorrido que rehúye cualquier fijación, también cualquier interpretación que hayamos dado de ella, incluso aquella o aquellas que permitieron la apertura de sus posibilidades en momentos precedentes. Toda interpretación tiende necesariamente a convertirse en motivo de ocultación, pues permanece fija mientras la vida madura y se transforma. Así pues, un saber que no deje de buscar la emergencia del sentido del ser y el horizonte de posibilidades a que nos destina es un saber que oculta y enclaustra.

Estas páginas tratan de contribuir a la clarificación del sentido del ser del acontecer formativo y sus articulaciones; y se fundan en la profunda convicción de que solo sobre la base de un acceso fenomenológico podrá la pedagogía construirse como dominio ontológico específico, con un objeto propio y un campo autónomo de investigación. De hecho, solo a partir de las articulaciones fenoménicas de la experiencia educativa, de sus condiciones de posibilidad y sus modos de manifestación histórica, junto con aquellas vivencias subjetivas en que tales articulaciones se anuncian, se podrá empezar a pensar, o al menos a preparar, un nuevo modo de ser de la «escuela» y la enseñanza en la época que ya se anuncia. De ese modo, la formación capacitará a las personas para abrirse a sus propias posibilidades, las cuales les permitirán habitar su mundo y, sobre todo, superar ese hiato, que parece cada vez más insalvable, entre el sistema educativo y el mundo de la vida.

ÍNDICE GENERAL

<i>Introducción</i>	9
1. UN HORIZONTE DE PROBLEMAS	15
1. ¿Reforma de la escuela o revolución de la formación?, 15;	
2. La crisis de la enseñanza, 17; 3. La apertura a lo posible como idea guía, 20; 4. La aparición de propuestas radicales, 23; 5. Tres tareas de la pedagogía fenomenológica, 29; 6. La primera revolución: la formación de los docentes, 33	
2. LA EDUCACIÓN DE LA PERSONA: CEREBRO, CULTURA E HISTORIA	39
1. Los presupuestos ontológicos inadecuados en el recurso pedagógico a las neurociencias, 39; 2. El círculo de la autoconfirmación a partir del nexo entre memoria y aprendizaje, 44; 3. Un saber falible y una praxis cambiante, 47; 4. El imaginario de la neurociencia y la correlación experiencia-cerebro, 50; 5. La autonomía de la experiencia fenoménica, 55; 6. El reduccionismo culturalista: de la concesión de sentido a ser interpelado por lo posible, 59; 7. Tradición, cultura y formación, 63; 8. La formación como proceso de auto-humanización, 66; 9. La diferencia entre verdad y formación, 68	
3. ONTOLOGÍA DE LA FORMACIÓN: ABRIR LA PERSONA A SUS POSIBILIDADES	71
1. ¿Debe fundarse la pedagogía en otras disciplinas?, 71;	
2. Ontología de la pedagogía, 73; 3. Relación educativa y actitud personalista, 78; 4. Psique y persona en la formación: motivación, causas y razones, 82; 5. Las condiciones de la educación moral, 86; 6. Educación y cuidado del alma, 90	

4. EDUCAR PARA LA REALIDAD Y EL INGRESO EN EL MUNDO ... 97
 1. La educación como ingreso en el mundo, 97; 2. Del estímulo a la interpelación de lo posible: educar no consiste en construir categorías, sino en comprender referencias objetivas, 100; 3. La comprensión como intencionalidad originaria, 105; 4. Educar para comprender, 107; 5. Educación para la realidad, 110; 6. La diferencia entre creencia y significado hace posible la educación, 113; 7. Los actos intencionales como «apropiación», 117
5. LAS EMOCIONES COMO CONDICIÓN DEL CUIDADO DE SÍ Y EL APRENDIZAJE 125
 1. Los actos fundamentales de la conciencia y las vías de la formación, 125; 2. Emociones y mundo, 130; 3. Aprendizaje y emociones: del marcador somático a la apertura emocional, 135; 4. De las emociones a las tonalidades emotivas, 140; 5. Las tonalidades emotivas como horizonte y atmósfera, 144; 6. Racionalidad discursiva y tonalidades emotivas, 148; 7. La tonalidad emotiva «forma» la existencia, 152; 8. Las emociones como condición de la atención y la memoria, 157; 9. El primer paso radica en el movimiento de la existencia, 160; 10. Atmósferas emotivas y aprendizaje disciplinar, 165; 11. Entrar en una emoción: el encuentro como precondition de la enseñanza, 170
6. NARRATIVIDAD, CUIDADO Y FORMACIÓN DE LA EXISTENCIA 173
 1. Una redefinición de vivencia, 173; 2. La experiencia como encuentro, 177; 3. La radicación histórica de nuestro sentir, 181; 4. La vida que se comprende a sí misma, 185; 5. Enfermedad, discontinuidad existencial y narración, 190; 6. Narraciones que abren y narraciones que cierran, 194; 7. Comprensión, malinterpretación de sí y cuidado, 199; 8. Pedagogía fenomenológica y hermenéutica del sí mismo, 204; 9. Las aperturas de la existencia y el mal-estar, 207; 10. El primado del sentido y las funciones vitales, 208
7. LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO CUIDADO DE LAS RELACIONES 211
 1. La formación como proceso «diferenciador», 211; 2. Justicia y amistad en el trabajo social, 213; 3. Actos sociales, relaciones y formación de la voluntad, 217; 4. Educación para

la relación en la escuela, 222; 5. Identidad de la persona y formas de reconocimiento, 227; 6. La comunidad homogénea y el papel de la educación escolar, 231; 7. Cuidarse de la propia distancia, 234	
8. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN: PROFESIONALIZACIÓN, ESPECIALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE LA PERSONA	239
1. Profesionalización, formación y conflictos entre imperativos sistémicos opuestos, 239; 2. Educación y cuidado de la vida, 243; 3. La formación: hacer, comprender, interrogar, 245; 4. La especialización del saber, los hombres de hecho y el ejercicio de la razón, 248; 5. Formación y orden del saber, 253; 6. Unidad de saber y enseñanza, 259	
9. LA VUELTA A LA EXPERIENCIA Y LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA	269
1. La comunicación educativa como «mostrar», 269; 2. La intencionalidad como aparición del mundo, 276; 3. La autoorganización del aparecer y la enseñanza como explicitación, 281; 4. Enseñanza, composibilidad y currículos procesuales, 286; 5. La lección como relación y no como flujo unidireccional, 288	
10. LA TRANSMISIÓN Y EL PRINCIPIO DE REACTIVACIÓN	291
1. La crisis de la transmisión como falta de reactivación de los contextos originarios de sentido, 291; 2. La educación como movimiento hacia el origen: el principio de la destrucción fenomenológica, 294; 3. La acción educativa y el desgaste de la significatividad, 298; 4. La comprensión exige narración en lugar de memorización, 302; 5. La transmisión: de la repetición a la inserción en el presente, 303	
<i>Bibliografía</i>	311
<i>Índice de nombres</i>	327