

Fenomenología de la educación y la formación

Autor / Author

COSTA, Vincenzo

Editorial / Publishing company

EDITORIAL SÍQUEME, Salamanca 2018

En un momento en el que parece que cualquiera que tiene una idea genial puede mejorar la educación, libros como éste de Vincenzo Costa se hacen más que oportunos. El objetivo del mismo queda muy bien definido en la introducción: “mostrar las estructuras fundamentales de la experiencia educativa y formativa” (p. 9). Ahí además se deja claro que el recurso a los autores de la escuela fenomenológica se hace, precisamente, como ayuda para descifrar sus elementos esenciales, no como recurso de autoridad por sí mismos. Lo mismo se puede decir del conjunto de autores y clásicos de la pedagogía con los que se entra en diálogo. No es un ensayo polémico, sino constructivo. Se les convoca en la medida en la que sus aportaciones contribuyen a la articulación del análisis.

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. (p. 12).

El interés de este ensayo reside, por tanto, en el desarrollo y las propuestas de reflexión que en el mismo se proponen de manera sistemática, pues como afirma al final de la introducción:

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. (p. 14).

En el breve espacio de una reseña no podemos ocuparnos, como es obvio, de todos los contenidos, de modo que destacaremos aquellos que consideramos más relevantes de cara a la renovación, sobre todo, de los estudios universitarios en particular: los capítulos tres (*Ontología de la formación: abrir la persona a sus posibilidades*), cuatro (*Educación para la realidad y el ingreso en el mundo*) y ocho (*Los fines de la educación: profesionalización, especialización y formación de la persona*).

No cabe duda de que todo análisis de una propuesta debe partir de un previo diagnóstico de la realidad a la que se dirige, máxime cuando todo el mundo coincide en destacar la crisis de un sistema educativo que, más allá de cuestiones ideológicas, se muestra hoy insuficiente para llegar a unos jóvenes que ven un hiato enorme entre dicho sistema y el mundo de la vida que viven.

Y ya no es solo que el sistema prepare para los exámenes, pero no para la vida, sino que además el propio sistema se refuerza con una burocratización autojustificante. Apunta, además, que la formación es el motor económico no solo porque genere instrumentos, sino porque es productivo por sí mismo.

En contextos sociales enormemente móviles e identidades fluidas o líquidas, la capacidad de re-narrar la propia historia será mucho más importante que en el pasado, y será estructuralmente distinta respecto a esas épocas en que la formación consistía principalmente en ocupar un lugar dentro de un orden ya dado en la sucesión de la cadena de generaciones. (p. 20).

Pero la principal crítica es a que se supedita la formación a la economía, a sus cambios, a sus exigencias, a su utilidad... porque seguramente lo más útil es que la formación no sea útil para una dinámica económica en constante cambio. Por lo que incide en que la propuesta será la de una educación entendida como "apertura a lo posible" (p. 23).

Destaco, pues, el desarrollo que hace en el capítulo tercero, de una *Ontología de la formación*: parte del supuesto esencial de que ésta "tiene que ver con el ser personal, no con la psique" (p. 71), como primer paso para indagar si la pedagogía necesita un fundamento en otras disciplinas. Sin duda, necesita de los resultados de otras ciencias, puesto que el ser humano es una realidad compleja y hacerle consciente de la realidad que él mismo es, que tome conciencia de ella y se proyecte en el tiempo, no es fácil. Ahora bien, para que ese diálogo entre disciplinas sea provechoso, ha de orientarse a un fin concreto.

Señala el objeto específico, condiciones de posibilidad y modos de ejecución de la pedagogía. Es la única manera de poder identificar las deficiencias de las distintas propuestas. Una propuesta fenomenológica no parte de una definición especulativa "a priori", sino que trata de analizar los conceptos de los que parte la pedagogía para remitirlos a la experiencia de la educación y ver si suponen otras referencias o dan razón fidedigna de la misma. Así:

La educación es un proceso mediante el cual un ser humano abre a otro ser humano a las propias posibilidades, despliega ante él el horizonte de lo posible y le abre a la comprensión del mundo y de sí mismo, de modo que sea él quien pueda ejercitar la propia libertad. En este sentido, toda profesión educativa es una profesión centrada en cuidar, por cuanto busca la apertura o reapertura del sujeto a sus posibilidades. (p. 76).

Da el autor un último paso en la reflexión sobre la *Ontología de la formación* al afirmar que “educar a la persona significa abrirla al propio poder ser para que pueda entrar en relación con la verdad de sí y dar respuesta al horizonte de sentido que lo interpela” (p. 91). Es la relación esencial entre persona y verdad, no entre persona y hecho (dato, lo que es). De ahí que el núcleo de la pedagogía fenomenológica sea “el cuidado del alma” (p. 92). Y ese cuidado se muestra en las acciones en favor de uno mismo, ya que son éstas y no la reflexión, la auténtica relación con uno mismo. Porque el encuentro con uno mismo reclama la transformación de quien uno es para convertirse en quien uno puede llegar a ser.

En el capítulo cuarto aborda la cuestión de “educar para la realidad y el ingreso en el mundo” (p. 97). Educar y formar no consisten en transmitir saber, como ya ha quedado más que mostrado en los capítulos anteriores, como si los significados de la realidad se encontraran localizados en la mente. No se trata de una relación entre mentes, sino entre personas a partir de un horizonte compartido de sentido. Desde aquí apunta una crítica al constructivismo, puesto que, si bien el significado de la realidad “aparece con el uso, éste se funda en referencias objetivas” (p. 98). Los significados están en el mundo, no en la mente, en el conjunto de referencias que vinculan todas las cosas y personas en el mundo.

Por tanto, mientras en una concepción mentalista, de la que el propio Dewey es deudor, “el medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades características de un ser vivo”, desde el punto de vista fenomenológico *el mundo es la condición de posibilidad del aparecer de los objetos concretos en su significad*, lo que permite que algo pueda ser experimentado como un “sentido”. De hecho, *algo aparece en cuanto remite a algo y se diferencia de algo*. Por ello, el mundo no es una cosa enorme o un conjunto de cosas, sino el sistema de referencias que las hace significantes. (p. 100)

A continuación explica por qué educar consiste no en construir categorías, como proponen las teorías constructivistas, sino en comprender referencias objetivas. En este punto queda más clara la explicación de la experiencia no como conjunto de sensaciones, sino como “sentidos del ser” (p. 101): aquéllas son el modo de manifestarse de la realidad, no la realidad, que es lo primero que captamos.

Una pedagogía realista como la fenomenológica, no constructivista, radica la comprensión en el sistema de referencias que posibilita la apertura a lo real, el ingreso en el mundo. Es inte-

resante la aplicación que infiere de aquí como fundamento para una pedagogía intercultural: mostrar los aspectos menos evidentes de los universos culturales distintos de los propios, universos que son ámbitos diferentes de ser, no paradigmas inconmensurables, sistemas de referencias de sentido.

Finalmente, en el capítulo octavo, Los fines de la educación: profesionalización, especialización y formación de la persona (p. 239), defiende la formación por sí misma, que en este momento ha cedido a la profesionalización por la insistencia y presión desde el sistema económico en que la educación debe formar hoy para el mercado laboral. Este clima de denuncia ha afectado a las escuelas e incluso a la universidad, centradas todas en ofrecer un servicio que atraiga clientes. Pero es que "preparar para la vida no consiste sólo en profesionalizar" (p. 241), del mismo modo que tampoco la educación ha de preparar solo para los exámenes. Se trata de pensar la vida misma como formación.

Siguiendo a Max Scheler, distingue tres tipos de saber: de control (de hacer), de formación (de conocer) y de redención (de preguntar por el sentido del mundo y su destino). La formación integral será aquella que conjugue los tres. El trabajo, el hacer, ya supone un modo de situarnos en el mundo. De manera que la formación, incluso aunque sea para el trabajo, no puede quedarse solo en lograr que la persona encaje en el sistema productivo, sino algo más. Porque "no se puede asumir un lugar en el mundo sin un saber de formación" (p. 247), so pena de reducir la formación a adiestramiento.

Desmenuza las razones por las que la especialización, entendida como una formación que se limita al desarrollo de habilidades técnicas, realmente no prepara para la vida, para sus cambios y para la necesidad de ser interpretada, narrada por uno mismo y para sí.

El autor apuesta por una formación que recupere tanto el orden como la unidad del saber. Porque "los contenidos desordenados no producen formación" (p. 254) propiamente dicha, porque no posibilitan a la persona la capacidad de buscar las respuestas necesarias a sus interrogantes vitales. Con el fin de proponer esa unidad del saber hemos de recuperar la unidad de la experiencia, no las interconexiones entre ciencias fragmentadas. No hay manera de reelaborar un todo unitario, por un lado, ni es posible tampoco retraernos a un principio único del que deducir la totalidad de los saberes.

¿Cómo es posible recomponer la unidad del saber dado el creciente desarrollo de las ciencias y la autonomía de cada método específico? El único camino es recuperarlas a partir de la matriz común a todos los saberes que fue la filosofía. Esto es, recuperar una mirada previa sobre el mundo que componga ese cuadro unitario. Porque la formación no puede consistir en memorizar saberes que están ampliándose continuamente, sino a la "transformación y ampliación de la propia mirada sobre el mundo, para aprehender y modificar el contenido en el seno de una vida que se comprende a sí misma" (p. 259).

Esa es la función formativa de la filosofía, como posibilitadora de la experiencia originaria de encuentro con la realidad que dé unidad al resto de las disciplinas. No se puede renunciar a esa articulación de las distintas disciplinas: tal es el objetivo pedagógico de la filosofía.

Todo objeto de la ciencia es tal en cuanto correlato intencional de una actividad cognoscitiva del sujeto cognoscente. *Los conceptos no caen del cielo*, se forman y desarrollan a partir de una red de experiencias, que implican obviamente que un sujeto haga experiencia. Conviene partir de aquí para dar razón de aquello que llamamos mundo objetivo, esclareciendo los conceptos y remitiéndolos a las operaciones subjetivas mediante las que surgieron. (p.267).

Los últimos capítulos retoman todos los pasos que ha ido paulatinamente desarrollando para elaborar de forma más sistemática un discurso positivo sobre el horizonte de posibilidades al que se ha de abrir toda educación verdadera. ■

AGEJAS ESTEBAN, José Ángel

Universidad Francisco de Vitoria
Madrid (España)