

# EDUCACIÓN Y MUNDO DE LA VIDA

## EDUCATION AND LIFE WORLD

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri <sup>1</sup>Juan Carlos Aguirre García <sup>2</sup>

### RESUMEN

Este texto plantea la discusión en torno a la relación mundo de la vida – educación. Está fundamentado en la perspectiva fenomenológica; sin embargo, más allá de dar vueltas en torno a cuestiones meramente teóricas, propende por volver al mundo, que se nos ha hecho extraño, debido a la mirada omni-abarcadora del discurso científico en educación. La presente reflexión es una apuesta por reconocernos en el mundo vital que, por más que queramos volverlo un mero objeto, sólo lo podremos comprender en la medida que nuestras referencias partan de él y a él retornen.

Palabras clave: Mundo de la vida, educación, experiencia, intencionalidad, fenomenología.

### SUMMARY

This paper raises the discussion concerning the relation between life world - education. It is based on the phenomenological perspective; nevertheless, beyond turning around merely theoretical questions, it tends to return to the world that has made us strange due to the look all-inclusive of the scientific speech in education. The present reflection is a bet for recognizing ourselves in the vital world that, no matter how much we want to become it a mere object, only we will be able to understand it in the measure that our references depart from it and return to it.

Key words: Life World, education, experience, intentionality, phenomenology.

### INTRODUCCIÓN

*¿Qué es la verdad? La verdad es una mentira contada por Fernando Silva.*

*Fernando cuenta con todo el cuerpo, y no sólo con palabras, y puede convertirse en otra gente o en bicho volador o en lo que sea, y lo hace de tal manera que después uno escucha, pongamos por caso, al pájaro clarinero cantando en una rama, y uno piensa: ese pájaro está imitando a Fernando cuando Fernando imita al pájaro clarinero.*

*Él cuenta sucedidos de la gentecita linda del pueblo, la gente recién creada, que huele a barro todavía; y también cuenta los sucedidos de algunos tipos estafalarios que él conoció, como aquel espejero que hacía espejos y en ellos se metía y se perdía, o aquel apagador de volcanes que el diablo dejó tuerto, por venganza, escupiéndole en un ojo.*

*Los sucedidos suceden en lugares donde Fernando estuvo:*

*el hotel que abría sólo para fantasmas, la mansión aquella donde las brujas se murieron de aburrimiento o la casa de Ticuantepe, que era tan sombrosa y fresca que te daba ganas de tener, allí, una novia esperando.*

*Además, Fernando trabaja de médico.*

*Prefiere las hierbas a las pastillas y cura la úlcera con cardosanto y huevo de paloma; pero a las hierbas prefiere la propia mano.*

*Porque él cura tocando. Y contando, que es otra manera de tocar.*

*(Galeano, 1997)*

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Humanas y Sociales – Educación. Profesor Universidad del Cauca, ljaramillo@unicauca.edu.co

<sup>2</sup> Magíster en Filosofía, Universidad de Caldas. Profesor Universidad del Cauca. jcaguirre@unicauca.edu.co.

¿Cómo tocamos la realidad? Según Fernando Silva, la tocamos *contando* y *cantando*, ella se nos muestra siendo, desatada de cuestionamientos y premisas remitidas a un deber ser prefigurado, puro y extraño sobre el que hay que hurgar constantemente. La realidad se vive y se toca en un mundo que no es ignoto, ella aparece, nos acontece para vivirla e inventarla. Mientras nos preguntamos si aquello que se vive es real o no... vivimos. ¿Dónde vivimos?

Vivimos en una casa grande llena de percepciones, descubrimientos y comprensiones significadas por otros, casa que los niños y las niñas llaman *Mundo*, pero también llaman *Vida*; mundo-vida que habitan y construyen por el mero hecho de vivir; nuestro accionar, entonces, se abre a una infinitud de posibilidades en la que emerge un sentido que nos deja poder ser. Mundo de la vida donde se expresa una sensibilidad que nos permite ser desde un aquí y un ahora. Sensible-vivido que posibilita tener conciencia de un cuerpo-propio, cuyo acontecimiento fundamental está en el hecho de tenernos, muy similar al cuerpo que se tiene sobre sus piernas (Levinas, 2005).

Ese es el mundo sobre el que Fernando Silva inventa sus historias, mundo que le permite erigirse para contar sus cuentos y las cuentas de sus cuentos. Éste es el sedimento que le permite decir que aquello que cuenta es más verdad de la que se puede constatar y verificar empíricamente. Sus hechos son verdades que deambulan por infinitud de vericuetos, que así parezcan fantásticas, emergen de la capacidad del *tenerse*: ¿tenerse de dónde? de un mundo que no siente extraño sino propio, tenerse a sí mismo co-dependientemente con él, mundo que le posibilita desplegar su vida para contar lo acontecido y realizativo de su imaginación real.

El propósito de este escrito es llamar la atención sobre ese mundo deslizado y olvidado de nuestra humana manera de vivir, un mundo lleno de interpretaciones, dado como sedimento de experiencias y de construcciones teóricas; mundo pre-categorial que, a pesar de ser considerado por la ciencia como impreciso y relativo, posee una estructura que desborda los sentidos y nos permite tener constatación de él. Para ello, se intentará reconstruir la definición ortodoxa de lo que se entiende por *mundo de la vida*, ya que es un término que ha caído en la discursividad y el apalabramiento. Finalmente, queremos sugerir puentes entre Mundo

de la Vida y Educación; la relación escuela-mundo nos permitirá considerar conceptos propios de nuestro ser en el mundo: experiencia, subjetividad, sensibilidad e intersubjetividad, conceptos que se viven en nuestros discursos y espacios vitales: la educación y la escuela son parte de ellos.

## HACIA UNA DEFINICIÓN DE “MUNDO DE LA VIDA”

Cada vez es más frecuente encontrar en los discursos educativos la expresión mundo de la vida, convirtiéndose en un lugar común en muchas de sus reflexiones. Como muchos de los términos que usamos los educadores para comprender nuestra práctica, éste tiene un trasfondo filosófico que es necesario develar. Por tanto, el apartado parecerá un agregado abrupto dentro del texto; sin embargo, consideramos que es necesario situar la discusión en su contexto para evitar trivializaciones que, a la larga, degenerarán en confusiones problemáticas.

Iniciamos diciendo que aunque el concepto de mundo de la vida no es exclusivo de la fenomenología, es a partir de las reflexiones del filósofo Edmund Husserl, específicamente en su última obra *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (recopilación de textos escritos por el filósofo entre 1934 y 1937), que toma un sentido distinto más pertinente a los discursos sobre la subjetividad. Podemos coincidir en que de los términos más originales en el pensamiento de Husserl, “mundo de la vida” o, en su original: *Lebenswelt*, ocupa un lugar privilegiado. Paci (1968), estudioso de la fenomenología de Husserl, lo define como: “experiencia originaria que precede a toda categoría científica y filosófica. Tiene sus estructuras fundamentales a pesar de ser relativo y por ello es posible una ciencia del mundo de la vida reductible a las percepciones y a las operaciones de los sujetos en su ambiente espacio – temporal y causal (...) La *Lebenswelt* es indicada por Husserl, también como *Erfahrungswelt* o mundo de la experiencia”. Más que una clarificación del término, en la definición, se concentran todos los aspectos expositivos y problemáticos del concepto; pero, a su vez, sirve como guía para abordarlo.

La primera parte de la definición es bastante conocida. Hablar de “mundo de la vida” o “mundo vital” es hablar de un retorno a un terreno pre-categorial que originaría un “ir a las cosas mismas” y es que, si se está hablando

fenomenológicamente, no se puede olvidar partir todo análisis de este llamado original. Este llamado lo hace Husserl (1991), principalmente, a las ciencias objetivas puesto que han olvidado su fundamento: “a todas las ciencias objetivas les falta saber de lo principal, es decir, el saber de *aquello* que a las configuraciones teóricas del saber objetivo suministraría el sentido y la validez”. Pero ¿qué es este “aquello”?

El mundo de la vida habla de un mundo que se vive cotidianamente como siendo. No es un mundo que se inventa o al que uno se enfrenta problematizándolo de entrada. Hablar de mundo de la vida es situarnos en un mundo del cual tenemos certeza empírica. Este mundo es anterior a todas las comprobaciones o idealizaciones científicas, llámense fisiológicas, psicológicas, sociológicas. El situarnos implica que, si bien nos hallamos como “objetos sobre los objetos”, somos a la vez “sujetos para ese mundo”. El carácter de sujeto – hace que asumamos el mundo no como un objeto separado, lejano y disponible, por el contrario, el mundo está cruzado por nuestros pensamientos, valoraciones, experiencias; más aún, sólo si se reconoce de esta forma, se podrá hablar de un mundo circundante que no se agota en la explicación causal, sino que adquiere sentido y puede ser comprendido en su complejidad.

La eterna defensa de los científicos objetivos, orgullosos de sus métodos, será que ellos también parten del mundo que es; y tienen razón. No podríamos establecer un dualismo absurdo entre mundo vital y mundo científico – natural, como si para reconocer el mundo tuviéramos que desechar uno u otro. No hay dos mundos. Pero si la ciencia presupone su ser, lo primero que intenta es alcanzar un saber perfecto sobre la base que el saber pre-científico es imperfecto en cuanto a su extensión y su firmeza. Para ello recurre al método que le asegurará niveles cada vez más precisos de probabilidad y de proposiciones, que permitan ir determinando más fijamente el mundo. La ilusión del método está anclada en una ingenuidad que intenta entronizar la vida plana “patente” y, así mismo, pregonar que todo cuanto se experimenta, de modo empírico-teórico, es objeto de dominio de un posible conocimiento positivo. Las dificultades que esta actitud plantea son las que llevan a sospechar del optimista acceso a la esfera de profundidad que, supuestamente, se alcanzaría con la aplicación del método. A la vida plana “patente”, reclamará Husserl una vida de profundidad “latente”.

No es temeraria, por tanto, la proclama de Husserl que las ciencias se hallan en crisis, en el sentido que han olvidado su fundamento. Si algo permite unificar la obra de Husserl es el afán de sacar a las ciencias de tal crisis. Se ha creído, históricamente, que el filósofo Immanuel Kant había sentado las condiciones de la razón científica. Husserl, por su parte, descubre que la pregunta pertinente sería, no tanto por las condiciones de posibilidad de la ciencia, cuanto por el *a priori* concreto, la experiencia ante-predicativa de donde todo saber, incluido el de las ciencias objetivas, emerge (Gómez – Heras, 1989). Es muy curioso que en los contextos en los que se mueve la formación de un individuo, deudores directos de la iconografía científica, pareciera obligado tener que retirarse del mundo, abstraerse y contemplar teóricamente la realidad; algo así como una esquizofrenia en la que una cosa es el mundo que habito, en el que juego, converso, beso y, otra diferente, la Geografía, la Educación Física, las Plenarias o Conferencias, la Educación Sexual. Lo peor de todo es que este “segundo mundo” adquiere mayor estatus de realidad en detrimento del primero.

Ahora bien, si continuamos guiándonos por la definición de Paci, nos topamos con un elemento complicado y con aparente ambigüedad: el “mundo de la vida” tiene sus estructuras fundamentales a pesar de ser relativo. La cuestión será mostrar cómo es posible acceder a tales estructuras y cómo se puede valorar tal relatividad.

No es sorpresa que la forma de acceder a las estructuras del mundo de la vida sea a través de un concepto enunciado por Husserl: *epojé* (que en su sentido más simple se puede entender como *poner entre paréntesis, o suspender el juicio*). Todas las ciencias objetivas buscan una verdad en sí; sin embargo, las hipótesis que pretendan esta objetividad, rebasan el mero mundo de la vida. La función de una primera *epojé* (frente a las ciencias objetivas) será prevenir tal trasgresión. La *epojé* permite acercarnos al mundo de la vida y encontramos en él una infinidad de fenómenos: “decimos una infinidad porque en la penetración progresiva se muestra que cada fenómeno alcanzado con dicho despliegue de sentido, fenómeno que por de pronto se da en el mundo de la vida como «naturalmente» siendo, cobija ya implicaciones de sentido y validez cuya interpretación, a su vez, conduce a nuevos fenómenos y así sucesivamente” (Husserl, 1991).

Una vez alcanzado este estado, nos hemos situado en una actitud distinta pero también nos hemos introducido

en una aparente sin salida: ¿cómo es posible que haya infinidad de fenómenos siempre renovados?, ¿habrá alguna posibilidad de tener conocimiento en un mundo con constante donación de sentido?, ¿hay algo que podamos considerar como científicamente comprobable de una vez para siempre y para todos? Bien llama Husserl a esta situación un atolladero o un embarazo. Pero, frente a esta etapa eidética o de descripción psicológica, Husserl ha propuesto una nueva fase: la Reducción Trascendental.

Para este caso preciso, se tiene que hacer una nueva epojé, la epojé trascendental, que se aplica sobre los fenómenos de la subjetividad alcanzados en la primera epojé, nos sitúa en un sujeto trascendental que permite percatarnos de que este mundo de la vida, en todas sus relatividades, tiene su estructura general a la que queda vinculado todo lo que relativamente es, aunque en sí ella no es relativa. En este punto juega un papel primordial el análisis intencional: podemos tener, por ejemplo, el caso de unas tijeras: además de darse ese objeto a nuestra observación y manipulación (óptico-háptico), también se manifiesta como un objeto que implica una “utilización – para”; ahora bien, pese a superar el mero nivel de lo empírico, al involucrar al acto de percepción un valor de uso, aún falta superar esta certeza representativa. Esta superación se puede lograr a través del proceso de constitución, en el cual, además de tomar en cuenta la experiencia auténtica y originaria de las tijeras (análisis estático), tiene que mostrar cómo es que las tijeras constituyen en la conciencia el esquema de implicación o familiaridad; tal esquema responde a una estructura invariable, pese a las diversas experiencias (relativas) que el sujeto pueda tener con las tijeras (San Martín, 1987).

De lo anterior, se desprenden varias ideas: a) la estructura general del mundo de la vida lleva a considerar que cada objeto es algo dentro del mundo, es decir, no hay objetos que se resistan a formar parte del mundo. b) conocer cosas es distinto a tener conciencia del mundo: “cosas, objetos (...) son «datos» como válidos para nosotros (en uno de los modos de la certeza del ser), pero por principio tan sólo tenemos conciencia de ellos como objetos en el horizonte del mundo” (Husserl, 1991). c) lo que asegura la posibilidad de una ciencia universal es, precisamente, que toda praxis real y posible acontece, bajo el mundo pre-dado, como horizonte, el cual, no se da de una vez accidentalmente, sino

necesariamente. De esta forma queda en evidencia la urgencia de que todo conocimiento parta del mundo vital pues, de lo contrario, se continuará haciendo un remedo de realidad, contribuyendo así a la fractura entre conocimiento objetivo y conocimiento significativo, entre el mundo del colegio y el mundo de la experiencia, entre lo que es la escuela y lo que es la vida.

La última parte de la definición de Paci a considerar, se refiere a la posibilidad que tenemos de elaborar, a partir del mundo de la vida, una ciencia “reductible a las percepciones y a las operaciones de los sujetos en su ambiente espacio – temporal y causal”. Lo primero que se debe cuestionar es la forma de legitimar el conocimiento del mundo de la vida. El problema radica en que la exigencia de ir a las cosas mismas hace que tengamos que evitar interpretaciones psicofísicas o psicológicas tomadas de la respectiva ciencia objetiva. ¿Cuál camino queda entonces?, ¿cómo entender todas las palabras como las entiende la vida pre-científica misma? La cuestión se hace más compleja aún cuando se lee en Husserl (1991): “no cabe recurrir prontamente a los «datos de la sensación», inmediatamente dados, según se pretende, como si estos dados fuesen lo inmediatamente característico de los datos puramente intuitivos del mundo de la vida”. Hay que reconstruir las tesis de Husserl frente a este problema:

En primer lugar, afirma que el modo de alcanzar el mundo de la vida, lejos de recurrir a idealizaciones o constructos lógico-matemáticos, depende de la *intuición*. En segundo lugar, a diferencia de Descartes, Husserl no busca una certeza en las ideas en desmedro de la experiencia; antes que la polaridad sujeto–objeto, hay una instancia previa donde tal oposición queda abolida, de este modo, la subjetividad consiste en experiencia absoluta y ámbito de toda experiencia (Gómez – Heras, 1989); no hay que olvidar que la fenomenología propugna por el encuentro de categorías sobre las cuales se erija el conocimiento, es decir, no aboga por un relativismo en el que todo quede reducido a opiniones subjetivas. La evidencia sobre la que se funda todo saber no es una evidencia técnico – científica ni objetivo – matemática, ella, en la medida en que parte de la experiencia pre-categorial absoluta, se alcanza en la conciencia *pura* y en la experiencia *pura*, allí donde se arraiga, en definitiva, el sentido del ser y se asegurará el acceso al mundo de la vida, al modo de vivencia.

El recorrido por la *Lebenswelt* ha permitido insinuar ciertos elementos. Las ciencias objetivas han olvidado el mundo de la vida; es más, lo consideran sospechoso en tanto alberga el cúmulo de opiniones. La fenomenología exige una exclusión de los conocimientos logrados tanto como verdades de situación como de las verdades “en sí” y una vuelta al reino de las evidencias originarias. El “ver” de nuevo el mundo de la vida, se logra a través de la intuición que sólo se comprende en una actitud subjetivo – relativa (observar todo cuanto vale para nosotros como siendo o siendo así). Pese a esta subjetiva–relatividad, en la investigación sobre el mundo de la vida van dándose mostraciones cada vez más extrañas y complejas: “en la reflexión advertimos con asombro que ahí se hallan correlaciones esenciales; que son integrantes de un *a priori* más amplio, de un *a priori* universal” (Husserl, 1991).

La comprensión del mundo, lejos de ser una depuración de la subjetividad hasta alcanzar un objeto disponible para su manipulación, es un comprender que en el horizonte del mundo de la vida los objetos forman “sentido” a partir de intencionalidades, sentido en tanto referencia a sujetos que intencionan y realizan nuevas valideces y valideces que, aunque relativas, no son menos reales dentro de su alcance. Por ello, la tarea de los educadores es una tarea inacabada. En el mundo de la vida somos principiantes y carecemos de cierta norma lógica, lo que no quiere decir que no se pueda hallar alguna; sin embargo, sobre tal mundo podemos reflexionar, percatarnos del sentido de nuestra tarea, preocuparnos para que en ella no se involucre ningún tipo de prejuicios o intromisiones totalitarias.

## MUNDO DE LA VIDA, EDUCACIÓN Y EXPERIENCIA

En la exposición del concepto *Lebenswelt* ha quedado claro que éste se refiere a un ámbito precategorial y, por ende, nos exige una vuelta a las cosas mismas. A continuación intentaremos trazar los puentes entre este concepto y el mundo de la educación y la experiencia; para ello recurriremos a autores que, o bien se inscriben en la corriente fenomenológica, o bien podrían compartir aquello que se denomina “aire de familia”; sin embargo, queremos advertir que al interior de la escuela fundada por Husserl existen fuertes divergencias entre algunos autores (hasta se sostiene por algunos que la historia de la fenomenología es la historia de las herejías a Husserl);

tales divergencias no serán abordadas en detalle, pues nos desviarían del objetivo trazado; pese a esto, no creemos que el pasar por alto tales cuestiones nos aleje de lo hasta ahora alcanzado.

Comencemos diciendo que la obviedad del mundo ha hecho que lo habitemos sin reparar en él, tornándose tan familiar que nuestra mirada se acostumbró o fue acostumbrada. La escuela, lugar privilegiado para llenar de sentido el mundo vital, no es ajena a las expresiones de la cultura y, en cuanto tal, ha permitido que se incoe en su praxis un modelo que aspira a la adquisición de lo exacto y la paulatina eliminación de la incertidumbre, introduciendo criterios de “calidad”, que pretenden desvelar lo oculto tras las apariencias (Bárcena *et al.* 2006). Esta percepción también es considerada por Quintar (2004), cuando comenta que no es lo mismo promover capacidades de pensamiento en la construcción de realidad cotidiana, que transmitir información para la manipulación de un conocimiento objetivo. Por tanto – continúa-

“El hecho de enseñar, en cualquiera de los niveles educativos, desde la inconciencia de transmitir saberes codificados (las más de las veces ni siquiera “eruditos”, sino escolarizados) como saber académico legitimado, vuelve *objeto* (con todo lo que ello implica), no sólo a la información que se da, sino al propio sujeto que es *desconocido* como sujeto productor de conocimiento. Así, tanto el sujeto como su mundo de vida se vuelven *objetos* manipulables e intercambiables”.

Podríamos decir que el mundo de la vida está siendo relegado de la escuela, tornándose más *virtual y canjeable*; deberíamos temer el advenimiento de una escuela donde, en aras de formar expertos altamente competitivos, olvidemos que –y para ser más radicales– sólo entendemos las cosas experimentándolas de forma corpórea, relacional: en situación (Jaramillo, 2006). Más que una mera crítica a la escuela, lo que pretendemos en este apartado, es reflexionar sobre los modos en los que la experiencia propugnaría por acercar la acción pedagógica maestro-estudiante al mundo de la vida.

En primer lugar, habría que considerar las relaciones que se tejen en la comunidad de aprendizaje. Tradicionalmente el maestro, haciendo gala de ser depositario de la verdad, asume roles de autoridad, ahorrándole al estudiante las

preguntas y, de paso, infundiéndole el miedo a hablar por sí mismo. Frente a esta realidad deben surgir dos actitudes previas a toda experiencia educativa: por un lado, está la recuperación de la palabra, sin la cual, todo acto humano queda deslegitimado. Pero ¿cómo la palabra no está presente en las aulas, incluso más de la cuenta? Tal vez, sin embargo, la conversación pedagógica ha perdido su sentido. En la antigüedad, los maestros auténticos tomaban a sus estudiantes como seres con capacidad de opinar y criticar, como partícipes en la construcción del conocimiento; hoy, por el contrario, no son pocos los docentes que hacen del monólogo su herramienta pedagógica (Aguirre, 2006).

La otra actitud a desarrollar, previa la asunción de la conversación como esfera de encuentro, será la creación de comunidades de indagación (en Pineda, 2004), podemos notar el significado preponderante que estas comunidades tienen dentro del proyecto Filosofía para niños y niñas), en las cuales la pregunta, cualquiera que ella sea, desborde todo dato, erosione el sistema y obligue a repensar el mundo. Hsu (2007), en un foro acerca de la importancia de la pregunta en el acercamiento de la ciencia a los juegos de la cotidianidad, sostiene que: “cuando los estudiantes preguntan, buscan significar y entender, construir conocimiento, y reconceptualizar lo que ellos ya entienden de un modo distinto”; y agrega que es la pregunta la que permite construir puentes entre sus mundos de vida.

Ahora bien, se cree que un conocimiento desde la experiencia, tiene que centrarse sólo en la exposición de los estudiantes a meros estímulos sensoriales, olvidando que el empirismo clásico falla en tanto deja de lado el sujeto cognoscente, en tanto, lo considera algo pasivo, *tabula rasa* en el proceso de aprendizaje. La curiosidad no brota del mirar; el mirar es el que nos ha vuelto cotidiano el mundo. La curiosidad se alimenta de los desequilibrios y contradicciones presentes en el día a día; brota de un sujeto que no está satisfecho con respuestas aprendidas, quiere *ver* el sentido del mundo y sabe que él es parte activa en esa constitución de sentido (Aguirre & Jaramillo, 2008).

Se ha dicho que la curiosidad genera deseo, “ganas” de saber. Como docentes hablamos de la apatía que esta contagiando a nuestros estudiantes, pero nunca nos preguntamos acerca del hambre que tienen ni del alimento que tenemos para ofrecerles. En tanto

deseo, el conocimiento debe movilizar la comunidad académica tras su búsqueda, lo que a la larga generará felicidad. Escuelas tristes serán aquellas en las que, pese a la sobreabundancia de información, nadie grite *eureka*. Todo nuevo suceso debe ser asumido como *acontecimiento* generado en un suelo previo llamado mundo de la vida: “lo que introduce la noción de acontecimiento es el *sentido* como algo diferenciado de la significación lógica; el “significado” trae cerrado e interpretado en un único sentido lo que dice, el sentido deja abierta la posibilidad a nuevas y múltiples significaciones de la realidad” (Bárcena *et al.* 2006). Acontecimiento-sentido que inevitablemente toca con lo ético, pues el deseo por conocer no asume al Otro como intercambio, reciprocidad o simetría, sino más bien, como práctica de la hospitalidad y el acogimiento del recién llegado. Acontecimiento que nos acerca a ese sentido levinasiano de no encerrar y obturar al otro en abstracciones teóricas educativas; por el contrario, es abrir la puerta al hontanar de posibilidades que genera el encuentro infinito con el Otro (Bárcena & Mèlich, 2000); de este modo, se fusiona el deseo de saber-comprender y la certeza de que en el encuentro, todavía hay mucho que decir y acontecer. El acontecimiento es una apertura de posibles, un habitar continuo de preguntas y respuestas, la apertura a un proceso imprevisible, riesgoso, impredecible (Lazzarato, 2007).

Cuando se hace un llamado a la consideración de los saberes acumulados por la historia, renglón seguido, hay que llamar la atención sobre el sentido común, sobre la sabiduría popular, tradicionalmente, relegada por los discursos “serios”. A este respecto podríamos decir que si queremos una educación aferrada al mundo de la vida, no podemos distanciarnos de este conocimiento: “conviene por lo tanto devolver sus cartas de nobleza a las distintas expresiones de ese sentido común y hacerse intelectualmente cargo de las mismas. Eso es lo que introduce una razón sensible que, fiel a las exigencias de rigor propias del espíritu, no olvida que debe permanecer arraigada en aquello que le sirve de sustrato, y que le da, a fin de cuentas, toda su legitimidad” (Maffesoli, 1997). Así pues, la escuela debe recuperar los ecos del conocimiento ordinario, primer fantasma al que la escuela intenta exorcizar por todos los medios pero que, afortunadamente, todavía ronda (no es sino observar un grupo de muchachos a la hora del recreo).

Quedan muchos elementos más por considerar, bajo este apartado experiencial, pero no podemos

dejar que se agote sin considerar el valor pedagógico del juego. El conocimiento desde la experiencia, el conocimiento que inserta al estudiante en el mundo de la vida, puede tener como herramienta privilegiada el juego en tanto permite reconciliar lo abrupto de la realidad con la posibilidad de dar sentido; la precisión del concepto, con la exploración de significados y lo estático del papel, con los movimientos corporales. El juego permite la transformación del conocimiento, la pluralidad de miradas, la deconstrucción de aquello que es tomado como verdad. Él hace parte de nuestros más grandes afectos y emociones, no es algo irracional, no cambiamos de mundo por jugar, ni se nos olvida quienes somos; jugamos asumiendo decisiones al interior de nosotros mismos y de los otros, por tanto, no jugamos alejados de nosotros ni de los demás. Juego y Ser co-existen, “ocupan la noche y su vigilia, mezclan lo onírico y lo real, disuelven las formas a la manera de la luz que borra las líneas de las rocas” (Duvignaud, 1997). Con él podemos sentir diversamente.

En tal sentido, en el juego, el sujeto se expone no como mera elaboración de discursos, expone su cuerpo y se encuentra con el cuerpo de los otros, se cuida y cuida del otro tejiendo redes intersubjetivas. El juego permite vivenciar una característica esencial del mundo de la vida, a saber, que “el mundo cotidiano no es privado sino comunitario. Las relaciones que en él tienen lugar no solamente se establecen sobre objetos, sino sobre otros sujetos; es un mundo compartido que se caracteriza por la *coexistencia*” (Mèlich, 1994).

## MUNDO DE LA VIDA, EDUCACIÓN E INTENCIONALIDAD

El concepto de intencionalidad es central en la fenomenología, aunque es una de las mayores piedras de toque entre Husserl y sus seguidores. Levinas, por ejemplo, sostiene que Husserl reduce este concepto a lo meramente cognitivo (Levinas, 1991); sin embargo, hay varios autores que rebaten esa lectura levinasiana y de gran parte de la tradición fenomenológica, sobre todo francesa (para una exposición de la polémica Levinas – Husserl, en torno a la concepción de intencionalidad y demás, ver Aguirre, 2008).

Dejando a un lado estas importantes discusiones podemos afirmar que nuestra conciencia está volcada hacia los objetos que se muestran a la conciencia. Esto

es intencionalidad; nos encontramos siempre ante las cosas, ellas se nos aparecen, nacen ante nosotros, lo cual, permite identificarnos y diferenciarnos en medio de ellas (Aguirre & Jaramillo, 2006). Por más que queramos hacer de nuestros salones de clases sitios donde se enseña un contenido teórico, siempre estaremos remitiéndonos a vivencias de nuestro mundo cotidiano, con el fin de que los estudiantes comprendan “desde dónde” nos queremos hacer entender.

La separación objetividad – subjetividad, se encuentra permanentemente en los textos de clase, en las lecciones orales y en exámenes escritos que evidencian un criterio de calificación, más no de evaluación. Sin embargo, si comprendemos como maestros que nuestro ser es en el *mundo*, el sedimento para compartir un “contenido de clase” será nuestra experiencia relacionada con el contenido y no sólo lo que el libro de texto dice acerca de lo que se debe orientar. Nos explicamos: si en una clase de biología se enseña un contenido acerca de los beneficios y diferentes matices que tienen las hojas del árbol de eucalipto y, seguidamente invitamos a los escolares a que dibujen dicho árbol, el maestro podrá –antes de exponer la teoría acerca de los árboles de eucalipto– preguntarles a los niños y niñas si conocen un árbol de eucalipto o si sus madres han hecho uso de sus hojas secas para remedios caseros o, si ellos saben a qué huelen las hojas de eucalipto; sumado a lo anterior, el maestro podrá contarles su experiencia relacionada con las hojas de eucalipto, o sea, si las ha utilizado con un fin determinado. Con las experiencias de los niños, niñas y el maestro entran en escena elementos constitutivos de su ser cotidiano: el recuerdo, lo vivido...lo sucedido.

Continuando con la clase, se les puede pedir a los niños(as) que representen el árbol de eucalipto con sus hojas en el cuaderno, pero con el vital de sus experiencias acerca de lo que cada uno de ellos representa por árbol y hojas de eucalipto, con su respectivo color, cuento y olor, y no sólo la representación gráfica de éste. La diferencia del anterior ejercicio, con el que convencionalmente se hace –que es pedirles que dibujen un árbol y después lo pinten – es que, por el contrario, será el color, el de las hojas del árbol, lo que les permitirá dar los contornos de hoja y no la representación delineada de la hoja. Cézanne diría: el color y el dibujo ya no son algo distinto; a medida que se pinta, se dibuja. Así es nuestra experiencia intencionada en el mundo de la vida, en la medida que vamos siendo nos inventamos el mundo... nuestro

mundo, y esto no es fantasía, es realidad que nos permite comprender que siempre existe un mundo que pintar y soñar, del cual, poco a poco emergerán los contornos dibujados de nuestra subjetividad que va más allá de lo que nuestros datos sensoriales nos comunican:

“Quien nos enseña a distinguir nuestros sentidos es la ciencia del cuerpo humano. Lo vivido no lo reencontramos o lo construimos a partir de los datos de los sentidos, sino que se nos ofrece de golpe como el centro de donde proceden. Vemos la profundidad, lo aterciopelado, la suavidad, la dureza de los objetos; Cézanne decía incluso: su olor” (Merleau-Ponty, 2000).

La intencionalidad nos visibiliza como seres de experiencia, nos devela y des-vela al vernos en medio de prácticas escolares que pueden tener más sentido para nuestros estudiantes; desde esta pretensión, nos preguntaríamos: ¿cómo hacer para dejar de asumir nuestras prácticas como externas a... sino como parte de...?, aquí no nos queda otra salida que ponernos en situación y expresar, desde nuestra subjetividad, lo experimentado de nuestra prácticas pedagógicas. Un ejemplo interesante de esto, lo constituye la investigación llevada a cabo por Tan & Calabrese (2008), sobre las historias de las latinas Amelia y Ginny, donde se problematiza la cuestión de la identidad una vez ingresan al mundo de la escuela; tal análisis se realiza a partir del concepto de mundo de la vida y se llega a concluir que: “las historias de Ginny y Amelia vuelven problemática la noción de unos límites claros entre los mundos de la vida de las minorías de estudiantes y el mundo escolar. Ellas retan el tradicional mundo de la escuela y nos muestran su éxito al crear nuevos mundos de la escuela en las que interactúa tanto el mundo de la escuela como sus mundos de la vida”.

Intencionalidad no es adecuación del objeto o sujeto a nuestra necesidad es por el contrario, vernos en la seguridad-inseguridad de no saber cómo orientar un determinado tema desde nuestra experiencia...mas sí el querer hacerlo; seguidamente, comenzarán a surgir multiplicidad de posibilidades vividas y empezar a creer que cualquiera de ellas puede ser válida para los sujetos-escolares que hacen parte de nuestra clase. En la intencionalidad, la dureza finita de un contenido temático se quiebra para dar paso a infinitud de posibilidades; es puestos en situación con lo que hacemos, como

empiezan a estallar los contenidos programáticos de una clase; de esta manera, ya no adecuo la clase solamente a la orientación de lo planeado sino a lo vivido y sucedido que ella comporta; la intencionalidad es inadecuación por excelencia, infinidad misma de lo que podemos ser, hacer y dejar de hacer (Levinas, 1977). En la clase nos encontramos co-implicadamente con los estudiantes para hablar de una parte de mundo que se encuentra enlazado con el todo de nuestro mundo; hablar de una parte de él, es la que nos ocupa temporal y carnalmente, ya que, de alguna manera, conversamos de nuestra relación de un mundo complejo-vivido, del cual todos somos parte.

Bajo el prisma de la intencionalidad, ya no educamos a los otros sino que nos educamos con ellos, somos interesados respecto al tema que queremos enseñar; la clase nos sorprende cuando la compartimos con los otros; los conceptos se desbordan para crear otras posibilidades de acción. Muy bien lo afirma Stetsenko (2007): “la vida cotidiana, el mundo de la vida mismo no existe antes o fuera de las acciones de los individuos y requiere ‘comunidad real’ con las acciones concretas que las personas realizan. Es el hecho concreto, siempre consciente de los demás y sus voces, lo que es el centro axiológico alrededor del cual giran nuestras existencias”.

Como educadores-educandos estamos llamados a trabajar desde lugares significados por sujetos que nos comparten su saber, así como seres intencionales, donde colocamos no sólo la puesta en escena de un conocimiento objetivo, sino nuestra potencialidad vivida en toda su expresión. Por tanto, estamos convocados a darnos sentidos de expansión, con el propósito de proyectarnos con potencia en un mundo llamado vida que, por la influencia de un capitalismo progresista que apela a la competitividad, se nos hace cada vez más formal y cerrado.

La escuela nos invita a trabajar con personas: “yo persona en relación con otras personas en la construcción de un ser humano que está emergiendo constantemente en cada uno de nosotros, pronto a nacer, surgir y actuar para entrar en la luz de la vida preactiva” (Feitosa & Kolyniak, 2006). Para ello, es preciso dar comienzo desde nuestro mundo vital; es posible preguntarnos entonces: ¿Cómo nos colocamos en situación en la escuela? Mientras no nos posicionemos en un tiempo y un lugar como



sujetos-sujetados de un mundo intencional, difícilmente daremos el salto que añoramos en la educación: de mundo objetivo a mundo de la vida.

## CONSIDERACIONES FINALES

Al principio del artículo pensamos en el Fernando Silva que toca la realidad enunciado por Galeano. Es hora de volver a pensar en él y mirar cómo la verdad (o más bien su verdad contada, tan infiel a la precisión que puede sonar al oído del experto como mentira), está anclada en el mundo de la experiencia. Silva no debate sobre lo que la escuela transmite, sobre los libros de texto o las tareas que se deben hacer para mañana (sin dejar de ser importantes); más aún, no debate, cuenta (de ahí la necesidad de una actitud poética) y sus cuentos no están distanciados de lo contado, están como ingredientes de sus palabras y sus gestos. Silva no cuenta lo extraño, cuenta lo que ve apenas abre las ventanas de su casa o de su memoria. Como médico, no desprecia el sentido común, lo asume en su práctica. El saber de Silva está mediado por múltiples factores, ninguno de ellos desligado de la experiencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, J.C. 2008. El no seguir el camino o las rutas abiertas del hereje. Ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Filosofía. Medellín: Universidad de Antioquia/Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía.
- AGUIRRE, J.C. 2006. Estatus epistemológico de la conversación y sus aportes a la práctica investigativa". Cinta de Moebio [en línea], número 25. Disponible en: <http://www.moebio.uchile.cl/25/aguirre.htm> (con acceso 25/08/08).
- AGUIRRE, J.C.; JARAMILLO, L.G. 2008. Investigación en el aula: más allá de estar a la moda". Rev. Educación y Educadores. Universidad de la Sabana. Bogotá. 11(1):43-54.
- AGUIRRE, J.C.; JARAMILLO, L.G. 2006. El otro en Levinas: Una salida a la encrucijada sujeto – objeto y su pertinencia en las ciencias sociales". Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez y Juventud. Cinde-Universidad de Manizales. 4(2):47-72.
- BÁRCENA, F.; LARROSA, J.; MÈLICH, J.C. 2006. Pensar la educación desde la experiencia. Rev. Portuguesa de Pedagogía. 40(1):233-260.
- BÁRCENA, J.; MÈLICH, J.C. 2000. La Educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós Iberoamérica. 208p.
- DUVIGNAUD, J. 1997. El Juego del juego. Bogotá. Breviarios: Fondo de Cultura Económica. 184p.
- FEITOSA, A; KOLYNIAC C. 2006. Mudanzas: Horizontes desde la Motricidad. Colección en acción. Popayán: Universidad del Cauca. 204p.
- GALEANO, E. 1997. Suciedades/3. El libro de los abrazos. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores S.A. 280p.
- GÓMEZ – HERAS, J. 1989. El a priori del mundo de la vida: fundamentación fenomenológica de una ética de la ciencia y de la técnica. Barcelona: Anthropos. 382p.
- HSU, P.L. 2007. Analyzing science discourse from a language games perspective. Cultural Studies of Science Education. 2(1):281-290.
- HUSSERL, E. 1991. Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental (trad. Jacobo Muñoz y Salvador Mas). Barcelona: Crítica. 366p.
- JARAMILLO E., L.G. 2006. Motricidad Humana: ¿Cultura del cuerpo o cuerpo cultural? En: Memorias del VIII Congreso Internacional de Fenomenología. Sociedad Española de Fenomenología. Valencia: Facultad de Filosofía: Universidad de Valencia. 16p.
- LAZZARATO, M. 2007. El acontecimiento y la política: filosofía de la diferencia y ciencias sociales. En (Zuleta, Cubides y Escobar. Ed.): ¿Uno sólo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas. Bogotá, Universidad Central: Siglo del Hombre Editores. p.23-36.
- LEVINAS, E. 2005. Reflexiones sobre la «técnica fenomenológica». En: Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger. Madrid: Síntesis. p.163-180.

- LEVINAS, E. 1977. Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Sígueme. 315p.
- LEVINAS, E. 1991. La conscience non-intentionnelle. En: Entre Nous; essais sur le penser-a-L'Autre. Paris: Grasset. p. 132-142.
- MAFFESOLI, M. 1997. Elogio de la razón sensible. Barcelona: Paidós. 270p.
- MÈLICH, J.C. 1994. Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos. 202p.
- MERLEAU-PONTY, M. 2000. Sentido y sinsentido. Barcelona: Península. 277p.
- PACI, E. 1968. Función de las ciencias y significado del hombre. México: Fondo de Cultura Económica. 375p.
- PINEDA, D. 2004. Filosofía para niños: el abc. Bogotá: Editora Beta. 143p.
- QUINTAR, E. 2004. Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina. En: Sánchez, I.; Sosa R. Coord. América Latina: Los desafíos del pensamiento crítico". México: Siglo Veintiuno Editores. p.180-204.
- SAN MARTÍN, J. 1987. La fenomenología de Husserl como utopía de la razón. Barcelona: Anthropos. 208p.
- STETSENKO, A. 2007. Being-through-doing: Bakhtin and Vygotsky in dialogue. Cultural Studies of Science Education. 2:746-758.
- TAN, E.; CALABRESE, A. 2008. Unpacking science for all through the lens of identities-in-practice: the stories of Amelia and Ginny. Cultural Studies of Science Education. 3(1):43-71.

Recibido: Abril 23 de 2008.

Aceptado: Septiembre 15 de 2008.