



## **EDUCACIÓN ESTÉTICA Y COMPLEJIDAD AMBIENTAL**

Ana Patricia Noguera de Echeverri

ANA PATRICIA NOGUERA DE ECHEVERRI

**EDUCACIÓN ESTÉTICA Y  
COMPLEJIDAD AMBIENTAL**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
SEDE MANIZALES

**I.S.B.N 958-9322-57-3**

**© 2000 UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE COLOMBIA SEDE MANIZALES**

**AUTORA:**

**ANA PATRICIA NOGUERA DE ECHEVERRI**

Lic. Filosofía y Humanismo  
Ms. Sc. Filosofía Moderna  
PhD. Filosofía de la Educación  
Profesora Titular  
Universidad Nacional de Colombia  
Sede Manizales

Investigación doctoral realizada con el apoyo de la  
Universidad Estatal de Campinas, Brasil y la  
Universidad Nacional de Colombia. Sede Manizales

**IMPRESO POR:**  
Centro de Publicaciones  
Universidad Nacional de Colombia  
Sede Manizales

Noviembre de 2000  
Primera Edición

*A Jorge, Sergio, Darío y Jonás,  
quienes luchan por un ambiente sano  
y una educación integral*

## Contenido

INTRODUCCIÓN .....	9
<b>1. EDUCACIÓN ESTÉTICA Y FENOMENOLOGÍA</b>	
De una educación científicista a una educación estética en la educación formal .....	21
1.1 La superación crítica de las relaciones sujeto - objeto de la educación y la pedagogía modernas .....	22
1.2 Actores y Mundo de la vida en la relación pedagógica .....	38
1.2.1 Superación crítica del concepto de objeto de la educación y de la pedagogía: el mundo de la vida simbólico - biótico, como escenario actuante de la relación educativa y pedagógica .....	44
1.2.2 Superación crítica del concepto de sujeto de la educación: los actores de la relación pedagógica y educativa .....	47
1.3 La propuesta estética para la educación y la pedagogía .....	53
<b>2. EL CUERPO Y EL MUNDO DE LA VIDA</b>	
Una propuesta teórico-metodológica de educación estético - ambiental .....	67
2.1 El problema de la negación moderna del otro como otro y la recuperación de la corporeidad en nuestra propuesta educativa .....	72
2.2 Educación estético - ambiental como proyecto de integralidad en la diferencia .....	104
2.2.1 El paso de una eticidad instrumental a una eticidad ambiental en la educación estético - ambiental .....	122
2.2.2 El método de investigación en educación estético - ambiental: enfoque hermenéutico .....	124
2.2.2.1 Fundamentos filosóficos de la hermenéutica .....	125
2.2.2.2 La cultura, horizonte hermenéutico de la educación .....	129
2.2.2.3 Hermenéutica e investigación educativa .....	133
EPILOGO .....	139
BIBLIOGRAFÍA .....	145

## **INTRODUCCIÓN**

Esta tesis tiene como objetivo construir, reconstruir, ordenar, sintetizar y proponer críticamente una serie de conceptos que han estado presentes en mi práctica pedagógica en diferentes universidades, en especial en la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, como profesora de Teoría e Historia del Arte y de la Arquitectura, hace dieciocho años, y en la Universidad de Caldas, en los años 1988 a 1991 como profesora de Historia de la Música, Folclore y Apreciación Musical.

Desde mi llegada a la Universidad Nacional de Colombia he ejercido en varias oportunidades la coordinación del área de Teoría e Historia de la Arquitectura, coordinación que he aprovechado para consolidar una serie de discusiones entre los profesores de dicha área a través de seminarios, conferencias, tertulias y foros, sobre los problemas teóricos que se presentaron en el desenvolvimiento del arte occidental y que tienen relación con momentos históricos donde diferentes formas de relación social han generado nuevas expresiones artísticas.

Por mi formación en el campo del arte – especialmente en la música y en la pintura – en el campo de la filosofía moderna y en el pensamiento ambiental, he realizado un trabajo teórico apoyado en los diferentes momentos de mi práctica pedagógica. Estos momentos relacionados de manera compleja en mi cotidianidad pedagógica constituyen el cuerpo de esta tesis y son expuestos aquí de manera lógica y sistemática, aun cuando en la experiencia se hayan dado asincrónicamente.

A partir de conversaciones con los estudiantes de artes y de arquitectura, he encontrado que existe una separación entre los contenidos enseñados en los programas de Historia del Arte y de la Arquitectura tradicionales y los intereses de los estudiantes de estas áreas hasta el punto de que, para los estudiantes el área de historia ha sido considerada como un agregado secundario a su formación como artistas o arquitectos. La causa de esta escisión no está en quienes elaboran los currículos o planes de estudio de las facultades o en las leyes generales que el estado propone para el mejoramiento de nuestra escuela en el sentido genérico, sino en otros problemas que considero esenciales y no coyunturales en la constitución de la propia escuela porque son problemas estructurantes del contexto cultural.

¿Cuáles son estos problemas esenciales que hacen que la cultura moderna, tan sólida desde el punto de vista científico y tecnológico, declare y acepte, –por lo menos en algunas corrientes de la filosofía como, por ejemplo, la fenomenología y a partir de algunos problemas globales como, por ejemplo, la problemática ambiental – la existencia de una **crisis profunda de sentido**? Sin duda, la escisión entre los contenidos de un área y los intereses de los estudiantes de dicha área son un problema de sentido, o sea, que estos contenidos no significan gran cosa frente a los intereses de los estudiantes porque son contenidos comunicados de manera enciclopédica, científicista, distante de los diferentes problemas, sensibilidades y contextos culturales de los estudiantes.

Considero entonces, que la **escuela en general vive una crisis profunda** que se debe reflexionar, comprender e interpretar críticamente. Observo que muchos profesores de diferentes países y niveles piensan de la misma forma, lo que justifica analizar lo que considero importante en la discusión de este problema con la intención de contribuir en una transformación radical de la escuela.

Mi punto de vista tiene tres hilos conductores, tres puntos de contacto que lo hacen complejo. Uno es lo **estético** tanto en sentido restringido (filosofía y teoría del arte) como en sentido amplio (capacidad simbólica específicamente humana de dar forma al mundo, o sea, de construir cultura); otro es el **filosófico**, especialmente desde la fenomenología y la hermenéutica muy afines

con la experiencia estético-artística y en general con la experiencia cultural. El tercero es lo **ambiental** como perspectiva integradora en el sentido académico, como forma de relación entre cultura y ecosistema, como dimensión revolucionaria para el futuro, como problema que rompe con las separaciones entre clases, grupos sociales, regiones y países, como propuesta educativa.

La filosofía debe servir a la vida y no la vida a la filosofía. Y en la modernidad la vida se ha colocado al servicio de los sistemas del pensamiento, de las racionalidades, de las finalidades de esas racionalidades. Por esta razón, uno de los problemas fundamentales de la educación estética en la modernidad ha sido su distanciamiento del mundo de la vida, que busca la transmisión o, en el mejor de los casos, la construcción de la verdad olvidando otras dimensiones que tienen sus propias formas de ser. La preocupación central de la filosofía de la educación ha sido la de esclarecer su «sujeto» y su «objeto», con el propósito de lograr el status de ciencia poseedora de verdades y métodos universales, olvidando en muchos momentos su sentido y significado en la construcción de formas culturales bellas, buenas y verdaderas.

El análisis de este reduccionismo científicista es el punto de partida para llegar al problema central de nuestra tesis. Por esta razón en el primer capítulo intento una posible superación del científicismo en la educación formal proponiendo una estetización de los diferentes elementos que entran en relación en el quehacer pedagógico. La propuesta está planteada desde una analogía con el teatro, en el cual, los diferentes actores entran en relaciones complejas a partir de la representación de diferentes papeles. Las relaciones que establecen los actores con los personajes que representan y las relaciones entre sí son tan complejas que no es posible establecer con claridad y precisión cartesianas dónde termina lo «propio», el «yo» y dónde empieza lo «otro». Así mismo, el escenario de una pieza de teatro es parte importante del proceso de representación hasta el punto de que el escenario puede también ser considerado como otro actor de la obra.

La bella complejidad de relaciones que se dan en el teatro permite comprender cómo la relación pedagógica no puede reducirse a una relación lineal o bilateral entre el alumno y el



profesor. El concepto de **complejidad en la red** de relaciones que se establece en el teatro permite comprender la relación pedagógica como compleja y multidireccional con un movimiento que no es sólo el ascendente y progresivo del concepto moderno de historia sino también como poseedor de una serie de direcciones que fragmentan el sentido en sentidos, estableciendo un **denso plexo de tejidos**, de formas de relación que exige la tolerancia de las diferentes interpretaciones del mundo de la vida desde las redes rizomáticas de significación que estructuran los diferentes actores.

Si la educación moderna ha concebido el sujeto como una abstracción, como un concepto metafísico, transcendental e inclusive supra-histórico, los actores y los escenarios son comprendidos como corpóreos, como *seres-ahí*, en, por, con y gracias al mundo de la vida. Por esto, el tema del segundo capítulo es la construcción de una propuesta de educación que integre exactamente estos dos aspectos despreciados por la educación moderna: **cuerpo y mundo de la vida**.

La negación del cuerpo tiene relación con la reducción del sujeto al *cogito ergo sum* de tal manera que el cuerpo pasa a estar subordinado a la razón. Igualmente el mundo, reducido a objeto, pasa a ser un dato, una cifra, un recurso para la razón instrumental humana. Es imposible que dentro de este contexto cultural, dentro de esta concepción de mundo y de hombre, pueda existir un respeto por el mundo y por el otro. La misión del hombre occidental moderno es dominar el mundo por medio del desarrollo de la ciencia y de la tecnología, colocando a su servicio a todos aquellos que no han llegado a este tipo de dominio. Ese ha sido el *telos* de la educación moderna aun cuando lo haya etiquetado con diversos nombres altamente sugestivos como, por ejemplo: el paso de una minoría a una mayoría de edad, el paso del reinado de la necesidad al reinado de la libertad o la auto-realización del espíritu absoluto.

Este tipo de interacción transforma profundamente las relaciones entre esta cultura racional y los ecosistemas propiciando desequilibrios ambientales nunca antes imaginados y posiblemente irreversibles, puesto que uno de los elementos de dicha interacción, el hombre como sujeto *cognoscente*, como racionalidad que se dirige al mundo, alternativamente ha sido mutilado de la misma forma que

el mundo (Janke 1988), y super valorizado hasta el punto de que esa racionalidad dirigida a fines debe ser La Racionalidad Universal (con mayúsculas) que direcciona la totalidad de las acciones de la Humanidad Racional (también con mayúscula).

Si en el primer capítulo queda esbozada la posibilidad de integrar el cuerpo y el mundo de la vida a partir de una estetización de la relación pedagógica, en el segundo capítulo –siguiendo el camino de la fenomenología y a partir de una actitud hermenéutica– se construye una propuesta de educación estético-ambiental donde se recupere el cuerpo como lugar de origen de la cultura y el mundo de la vida como simbólico-biótico, o sea, como el apriori de toda forma de cultura y como constituyente de la cultura. Se entiende aquí por cultura no lo contrario a la naturaleza sino la forma natural de ser del ser humano.

La recuperación del cuerpo implica una reconstrucción conceptual para lo cual, el enfoque fenomenológico-hermenéutico como método y como filosofía nos ha permitido concebirlo como lugar en el que se estructura la diferencia, la particularidad, la identidad y la alteridad. Igualmente, y como se verá en el segundo capítulo, la recuperación del mundo que se propone en el primer capítulo, debe enriquecer la recuperación del mundo de la vida que propone la fenomenología husserliana. Por tanto, esta idea es mirada a partir de la biodiversidad, «naturaliza» ese mundo de la vida que en la fenomenología husserliana aún pertenece al plano transcendental.

Esta naturalización no puede ser identificada con el concepto moderno de naturaleza. La naturalización que propongo –y que considero una de las contribuciones de esta tesis al pensamiento educativo– implica no un determinismo de las leyes de la naturaleza, el cual ha sido llamado naturalismo y que es una forma de reduccionismo típico de la modernidad, sino lo que la modernidad le negó a la naturaleza: la diferencia, la biodiversidad, las interrelaciones complejas cuyo análisis introdujo la ecología, su posibilidad simbólica y la concepción de que la cultura es la forma natural de ser específica de la especie humana.

Tanto en el primer capítulo como en el segundo, se presentan dos aspectos que cruzan toda la reflexión: el primero, la crítica a

un racionalismo científico reductivo presente como constante en la educación moderna; el segundo, la salida de este reduccionismo a través de una racionalidad *sui generis*: la estético-ambiental.

La racionalidad ampliada que reconoce y respeta la diferencia está presente principalmente en algunos momentos de la historia del arte europeo y de las manifestaciones artísticas en general. No podemos negar la dimensión de la racionalidad que nos permite explicar, ordenar, interpretar, dar sentido y significado al mundo. Por otra parte, el pensamiento ambiental actual propone una racionalidad comunicativa, dialógica y respetuosa del otro y del mundo que se manifiesta en la interdisciplinariedad y en la transdisciplinariedad, únicas formas posibles de discutir, comprender e interpretar la problemática ambiental.

Ni lo estético ni lo ambiental niegan la necesidad de una racionalidad ampliada; lo estético insiste en la existencia de otras dimensiones y formas de ser, con las cuales debe entrar en diálogo la racionalidad, no para abarcarlas sino para comprenderlas como ellas son. Si la cultura moderna se ha estructurado gracias al desarrollo de la racionalidad científico-técnica, existen otras culturas y otras formas de ser dentro de la cultura moderna que se han desarrollado gracias a la dimensión lúdica o mítica. El arte de la modernidad hace un constante llamado de atención al reduccionismo racionalista en el sentido de respetar estas otras formas de existencia cultural. El sentido de respetar implica una revolución profunda en todos los campos de la cultura; significa descentralizar y, si es necesario, disolver el sujeto para aceptar la pluralidad, la *otredad*, la alteridad, la diversidad y la heterogeneidad.

En el texto *Escisión y Reconciliación: Movimiento autorreflexivo de la Modernidad Estética*, publicado por la Universidad Nacional Sede Manizales (Noguera, 1998), planteo ya y a partir de mi experiencia pedagógica, una serie de reflexiones desde la fenomenología que me permiten comprender el movimiento crítico del arte en la modernidad mostrando la presencia de una racionalidad ampliada descontenta consigo misma, en la cual discuten, dialogan, se separan y se reconcilian el entendimiento y la sensibilidad en todas sus posibles dimensiones. En este texto, muy relacionado con esta tesis, como uno de los dos momentos

de mis investigaciones en estos dos campos: lo estético y lo ambiental, hago un intento a partir de la fenomenología hermenéutica, de integrar la crítica radical al cientificismo en la educación moderna, tema del primer capítulo de esta tesis y la propuesta teórico-metodológica de educación estético-ambiental, tema del segundo capítulo.

A lo largo de esta tesis una serie de conceptos aparecen, desaparecen y reaparecen como las voces de una fuga de Bach: la relación entre **lo ecológico y lo ambiental**, entre **lo estético y lo cultural**, entre **lo estético y lo ambiental** y, naturalmente, **la educación** para el siglo XXI como integradora de los anteriores en el contexto de este trabajo.

Lo ambiental como problema, dimensión y perspectiva es un fenómeno cultural que tiene como punto de partida las relaciones construidas, dimensionadas y direccionadas por las diferentes culturas en relación con los ecosistemas. Para nuestro caso específico, la problemática ambiental moderna está dada por el tipo de relaciones existentes en la cultura moderna y en los ecosistemas. La problemática ambiental moderna que, sin lugar a dudas, toca un punto inédito, presenta por eso características especialmente peculiares que la diferencian de otros momentos de la historia de las relaciones entre cultura y ecosistemas en las que se han dado transformaciones profundas como, por ejemplo, el momento de la aparición de la agricultura hace diez mil años.

Es en el seno del pensamiento moderno que aparece lo ambiental como problema y tema de discusión científica, tecnológica y cotidiana. Ningún pensamiento anterior había considerado que las formas de relación entre las culturas y los ecosistemas podían generar problemas tan profundos como la posibilidad de la desaparición del hombre como especie, problema desde el cual surgió la preocupación ambiental moderna dado que el hombre significa en la modernidad y en la perspectiva del concepto de sujeto cartesiano, el centro, el punto de partida o el punto de llegada de todo conocimiento del mundo en general.

Paradójicamente, esta centralización del todo en el sujeto ha originado la crisis ambiental; por tanto, también en lo ambiental es

necesaria una crítica radical al sujeto moderno. Esta centralización en el sujeto y esta reducción del hombre y de lo humano al sujeto *cognoscente* han conducido a la reducción del mundo a objeto. Por tanto, la **escisión cartesiana** aparece ahora como origen de la problemática ambiental. La reducción del mundo a objeto dado, medible y cuantificable, y del hombre a sujeto no-natural, metafísico, sujeto trascendental, origina que el hombre moderno busque a todo momento liberarse de su naturaleza (intención que asume la gran mayoría de los filósofos modernos) para llegar al reinado de la libertad. Liberarse de su naturaleza, es «liberarse» en primera instancia de su cuerpo.

Aquí reside uno de los orígenes de la problemática estético-ambiental. El cuerpo, lugar de construcción y significado cultural niega su dimensión estética y su dimensión ambiental, lo cual, constituye punto de conexión por contradicción entre lo **estético** y lo **ambiental** en el pensamiento moderno: lo estético, reducido al arte, excluye lo natural y lo natural excluye la cultura y, por tanto, lo estético. Un bello atardecer no es considerado obra de arte porque no es «artificial», o sea, no es creado por el artista. El arte se concibe entonces, como aquello que está alejado de lo ambiental (entendido como todo lo que se refiere a la relación entre **cultura y ecosistema**), como una creación única y exclusiva del espíritu y, por tanto, perteneciente por entero al reino de la libertad. Estas dos dimensiones separadas por la educación científicista moderna son las que consolidan las bases de una propuesta post-moderna de educación para el siglo XXI en esta tesis.

Para lograrlo, la **fenomenología** y la **hermenéutica** como filosofías y como métodos permiten recuperar y dar nuevo significado a los dos elementos claves de la propuesta: el **cuerpo** y el **mundo de la vida**, elementos separados por la educación científicista moderna.

En el texto *Escisión y Reconciliación*, ya había iniciado una fenomenología de algunos de los muchos ejemplos de la historia del arte europeo en la modernidad, que es el tema de mis disciplinas docentes, pretendiendo mostrar como, a través de ellas es posible construir una ética-estética de la comprensión y el respeto por la diferencia, la diversidad, la multivocidad y la biodiversidad;

reconstruir valores a partir de la comprensión de la historia y de la crisis de una cultura y desarrollar en el estudiante una sensibilidad que potencie en él la capacidad creativa e integradora de sus conocimientos y saberes a partir del desarrollo de sus dimensiones simbólicas y bióticas, integradas por medio del concepto de mundo de vida simbólico-biótico.

Esta fenomenología nos permitía ya comprender la crisis de la cultura occidental moderna por medio de un trabajo histórico-hermenéutico, de una fenomenología de la experiencia estética y de conceptos claves de la fenomenología husserliana como eran el de «**mundo de la vida**», cruzado por el problema central de la crisis de la cultura europea que Husserl (1991) llama Crisis de la Humanidad Europea o Crisis de las ciencias europeas.

Pienso que a partir de los acontecimientos tomados en ese texto, es posible encontrar un potencial constructor y reconstructor de significaciones culturales por medio de la propuesta teórico-metodológica presentada en el capítulo II del presente trabajo.

El surgimiento, desarrollo y crisis de la modernidad incluye desde sus orígenes los problemas fundamentales que han obstaculizado una visión integral del hombre y lucha contra el reduccionismo de la racionalidad cientificista con el fin de mantener la diferencia sin renunciar a la razón como una dimensión estructurante del arte.

Por su especificidad geográfica e histórica y, al mismo tiempo, por el carácter universalizante (y en muchos casos homogeneizante) que la racionalidad europea ha tenido durante gran parte del desarrollo histórico de la razón moderna, el arte europeo nos ha permitido a través de nuestra experiencia docente realizar una lectura fenomenológico-hermenéutica de nuestra crisis actual por el carácter educativo que toda obra humana tiene en su contexto cultural.

Como **epílogo** de este trabajo presento algunas reflexiones sobre la educación para el siglo XXI a partir de dos fenómenos que considero fundamentales en la constitución de las formas de vida en el próximo siglo: por un lado las mediaciones comunicativas

(por medio de los *mass media*) que desde ya están transformando los conceptos de territorio, espacio y tiempo; y, por otro lado, la problemática y la perspectiva ambiental, tema igual de global al de las mediaciones comunicativas.

El trabajo fenomenológico y hermenéutico propuesto como tarea en esta tesis y desarrollado efectivamente en *Escisión y Reconciliación*, me permiten obviar la presentación de un capítulo de **conclusiones**; creo que es más importante que este trabajo permita múltiples interpretaciones en una lectura crítica, como una obra abierta siguiendo la idea estética de Eco y que lo que aquí propongo, se convierta en material de reflexión y de trabajo conjunto en el quehacer pedagógico cotidiano.

La bibliografía contiene referencias de fenomenología, hermenéutica, cultura, educación, historia y teoría del arte, estética en sentido restringido y pensamiento ambiental. Las citas textuales, cuando estaban en francés han sido traducidas por la autora. Es importante aclarar que no fue posible encontrar documentos que trataran explícitamente la relación entre lo estético, lo ambiental y la educación en la fenomenología hermenéutica, por lo cual considero que lo que presento constituye una contribución crítica, y no exenta de ser criticada, a la filosofía de la educación.

Como se observa, prefiero utilizar una redacción en plural antes que en singular, pues nada de lo que aquí presento fue producto de experiencias solitarias. Por el contrario, fue gracias a la permanente comunicación crítica, a la constante relación significativa que he vivido con Otros (alumnos, colegas, mundo de vida académico y universitario, mundo de vida artístico, mundo de vida familiar y afectivo y contexto ambiental) que construí estas reflexiones.

Quiero agradecer de manera especial y expresar mi admiración y mis reconocimientos por sus contribuciones significativas a esta tesis a Guillermo Hoyos Vásquez, excelente orientador y guía permanente de mis reflexiones; a Newton Aquiles Von Zubem, excelente co-orientador, el cual, a lo largo de mis estudios de doctorado me ofreció todo su apoyo y asistencia necesarios para la elaboración de este trabajo; a Joaquim Brasil

Fontes, quien en sus bellas exposiciones académicas, me ayudó a comprender cómo puede ser posible una poetización de la educación; a Silvio Ancízar Sánchez Gamboa, quien en sus críticas como jurado en la predefensa, me impulsó a afinar y explicitar el problema central de la investigación; a Pedro Górgen y Eduardo Chávez, quienes en sus excelentes seminarios, me permitieron ampliar el concepto de una filosofía de la educación; a Hermas Golçalves, por la oportunidad que me dio de conversar con él sobre educación y cultura y, de manera especial, a Augusto Angel Maya, quien además de colega y amigo ha sido durante varios años mi profesor en el campo del pensamiento ambiental.

Así mismo quiero agradecer la contribución y apoyo incondicional de las siguientes personas y entidades:

1. Mi familia, que en todo momento me apoyó e impulsó a continuar mis estudios de doctorado en Campinas, Brasil.
2. Colegas, profesores arquitectos, músicos, pintores, escritores y alumnos que me hicieron comprender que la filosofía debe permitirnos construir una vida bella y digna.
2. La embajada de Brasil en Colombia y el CNPq, por haber aprobado la beca de estudios sin la cual, hubiera sido imposible terminar mis estudios de doctorado.
3. La Universidad Estatal de Campinas, Facultad de Educación, que me recibió con afecto y me abrió sus puertas para desarrollar gran cantidad de actividades académicas.
4. La Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, por su permanente y decidido apoyo.
5. Todos los amigos que por su solidaridad y afecto hicieron que mi permanencia en Campinas fuese una experiencia maravillosa.



## **1. EDUCACIÓN ESTÉTICA Y FENOMENOLOGÍA**

### **De una educación científicista a una educación estética en la educación formal**

Este capítulo tiene como fin unirnos a los trabajos críticos que actualmente se han venido realizando en el campo de la filosofía de la educación y que corresponden específicamente con la necesidad de superación de una presencia más o menos explícita, según los casos, de un epistemologicismo y de un científicismo en la educación y la pedagogía modernas, con el fin de sustentar teóricamente la propuesta de educación estético-ambiental que constituye el capítulo segundo de esta investigación.

Ante la pregunta surgida de nuestra práctica pedagógica cotidiana, la enseñanza de la historia del arte la reflexión estética en torno a la música y a la Arquitectura, de cómo hacer de estas cátedras no una «visita turística a museos», sino un potencial educativo, formador y constructor de valores, actitudes críticas y concepciones de mundo, de sociedades y de formas de ser cultural, vimos conveniente investigar cuáles han sido los factores que han contribuido a la separación curricular entre las artes, las éticas, las ciencias y las técnicas, así como también cuáles han sido los factores que han llevado a la escuela a hacer un énfasis desproporcionado en el desarrollo de un tipo de racionalidad, la lógico-matemática, enviando a un plano menos importante, otros tipos de inteligencias, de racionalidades y de formas de conocimiento.

Vemos la urgencia de reflexionar desde la filosofía acerca de cómo es posible realizar ese paso en la educación, máxime cuando hoy se habla de una especie de estetización del mundo de la vida, de las formas de la cultura e, incluso, de un reduccionismo esteticista, de un «declive ético» y de un «apogeo estético» (Salabert, 1995) de un lado, y de otro lado, cuando la problemática ambiental ha llegado a ser una especie de «moda», bandera de algunos políticos, y tema internacional de investigación central de las grandes multinacionales.

Para lograrlo, es importante hacer una revisión muy somera de las propuestas epistemológicas en educación, para proponer, desde la fenomenología hermenéutica, una alternativa que, por supuesto, no excluye las concepciones epistemológicas en la educación, sino que las amplía y complementa, hacia una integralidad en donde lo epistemológico, lo ético y lo estético entren en un verdadero diálogo, verdadero en cuanto que cada una de estas dimensiones acepte sus límites y sus insuficiencias, y así permita la entrada de la otredad.

### **1.1. La superación crítica de las relaciones sujeto-objeto de la educación y la pedagogía modernas**

El paso de una educación centrada en la transmisión de verdades y valores absolutos, a una educación que potencie la creatividad y la criticidad, a partir de la interpretación del mundo de la vida, de la historia, y de las formas culturales es, en parte, el paso de una concepción estática y mecánica de los procesos educativos, a una concepción dinámica y compleja de los mismos. La fenomenología permite realizar este paso e implica en primer lugar una superación, en la educación, del concepto de sujeto y objeto modernos.

Desde la perspectiva científicista, el sujeto de la educación es el reducido a sujeto intelectual, o cartesiano. Este sujeto, en la relación pedagógica, nunca se constituye aislado del objeto, ni aislado de una intencionalidad pedagógica presente en el discurso pedagógico mismo. Por el contrario, el discurso pedagógico, o los discursos presentes en la relación pedagógica misma, están comprometidos con una historicidad que les es contextual, por lo

cual las relaciones pedagógicas históricamente contextualizadas, responden a relaciones de múltiples dimensiones que hacen que la dinámica de estas relaciones no pueda analizarse ni comprenderse como monodisciplinaria, sino interdisciplinaria, intertemática y transraccional.

Podemos afirmar con De Tezanos (1981, p. 316) que “la relación pedagógica tiene como fin último el rompimiento de las relaciones de poder a través del aprendizaje y consecuentemente del descubrimiento, por parte de los sujetos que en ella participan, de las reglas de juego, las cuales definen los modos de relación en y con una determinada realidad social”; pero al tiempo hay que decir que las relaciones pedagógicas se dan dentro de contextos culturales diferentes, y por tanto, el análisis del discurso de la pedagogía y de las imágenes, símbolos y formas culturales que se construyen en la relación pedagógica, no están por fuera de las formas diversas y dimensiones distintas de poder existente no sólo al interior de una cultura, sino al interior de los espacios interculturales de frontera, en los cuales se mueve la contemporaneidad.

Una concepción mecánica de la relación sujeto-objeto de la pedagogía, donde el sujeto son los maestros, pues es el transmisor de contenidos, y el objeto son los alumnos, pues es quien recibe los contenidos, muestra la reducción presente en la constitución del sujeto y del objeto de la pedagogía, en el campo de la disciplina misma, lo cual no se corrige con el cambio de polaridad, que significa, entonces, afirmar que el sujeto de la educación y la pedagogía sea el alumno.

La pedagogía no se ha terminado de constituir como disciplina, pues sobre su objeto ejercen gran influencia la historia, la psicología, la filosofía, la antropología, la física (sobre todo en el plano de sus concepciones metodológicas) y la sociología, entre otras. Y esta influencia en la constitución de su objeto y de su sujeto debe analizarse detenidamente, puesto que la pedagogía no puede ser una disciplina separada de otras, como no puede serlo hoy ninguna disciplina o ciencia. Significa por el contrario, que la pedagogía es una interdisciplina que tiene fronteras con todas las formas de conocimiento disciplinar e interdisciplinar que tienen que ver con la construcción y resignificación de cultura.

La complejidad de los problemas que se tejen en las interrelaciones mundovitales, y la complejidad de los conceptos que se construyen a partir del estudio comprensivo de esos problemas por parte de las diferentes disciplinas, nos ha llevado a la necesidad de una crítica al concepto monodisciplinario del conocimiento, y a la necesidad de la puesta en diálogo de las diferentes disciplinas para poder llegar a conceptos que permitan una comprensión e interpretación más rica del mundo biótico, abiótico y cultural (Noguera,1997a)<sup>1</sup>

La relación mecanicista de sujeto-objeto de la pedagogía, tiene su explicación en la intencionalidad histórica de la cultura moderna de mantener formas de poder de manera sistemática y racional. Por esta razón, se ha considerado durante mucho tiempo que la institución escolar debe ser motor de transmisión de cultura y de reproducción de formas de vida sociales, políticas, económicas, religiosas, éticas y estéticas (artísticas), y que la institución escolar debe tener una especie de «perfil», unos fines, que señalen el destino de los integrantes sujetos-objetos de esa institución. (De Tezanos, 1981)

Así como la ciencia en la modernidad tiene como fin llegar a una verdad de la cual no se pueda dudar, es decir, clara y distinta al decir de Descartes, y así como la ética o la estética tienen como fines el Bien o la Belleza por encima de las diferencias culturales, según el ideal kantiano, y en general de la filosofía de la moral y de la filosofía del arte modernos, la educación moderna como institución tiene como fin la transmisión de esa verdad, de ese bien, o de esa belleza, utilizando métodos, principios y teorías universales, trascendentales a las diferencias culturales.

Dentro de esta concepción universalizante, la pedagogía anuncia también desde su inicio un fin predeterminado, un telos: la constitución de esas teorías, esos métodos, esas formas racionales de transmisión y mantenimiento de los grandes ideales de un sujeto

---

*1* Biótico se refiere al concepto de «biota», que es una serie de nichos ecológicos que conforman una relación de interdependencia y complementariedad, como por ejemplo la «selva húmeda» o el «bosque de coníferas». Abiótico se refiere a aquel conjunto de capas minerales que conforman los nodos tectónicos y que son el soporte físico de la vida. Cultural se refiere a la naturaleza.

**universal, llamado humanidad, que estaría por encima de las particularidades y que por tanto, debe abolir esas diferencias en aras de macroideales como el de la Igualdad, la Justicia, la Libertad del Hombre Universal.**

Desde esta perspectiva, la educación y la pedagogía deben preocuparse por las formas y métodos de abordaje de los contenidos que ya están preestablecidos, como verdades de corte universal. El sujeto y el objeto se definen muy claramente: es necesario, “que exista la presencia de una generación de adultos y de una generación de jóvenes, así como también una acción ejercida por los primeros sobre los segundos” (Durkheim, 1976), lo cual muestra claramente que los sujetos en la educación y en la pedagogía modernas, son los maestros y los objetos son los alumnos. El fin de los sujetos es perpetuar y reforzar formas universales de homogenización según ideales universales, creando formas de legitimación permanente del discurso pedagógico mismo y el papel de los objetos es la asimilación y repetición de esas formas, para que las generaciones venideras las reciban y a su vez las transmitan.

El fin de la educación, desde la perspectiva moderna es, entonces, la transmisión y mantenimiento de formas universales, que se constituyen como tales, a través de teorías y leyes de corte cientificista. Por tal razón, el objeto (alumno) de la educación y de la pedagogía, desde esta perspectiva, queda totalmente excluido de cualquier forma de lectura e interpretación de los contenidos transmitidos en la relación pedagógica. Así como el concepto mismo de historia, desde la perspectiva ilustrada, es lineal, ascendente y universal, así también las formas de esa historia son formas que se deben transmitir de la misma lineal, ascendente y universal manera.

La visión mecanicista de la educación y de la pedagogía lleva también a la suposición de la existencia de una especie de «anaquel», o «banco» donde estarían guardadas las formas de la cultura, como son el lenguaje, la política, la ética, la ciencia, el arte y la religión, de tal manera que la función del sujeto, en este tipo de visión, sería la de tomar de ese banco o anaquel, tanto las formas y contenidos prefijados por la razón moderna, como los métodos para aplicarlos.

Desde esta perspectiva, el sujeto y el objeto están totalmente separados, no existe interferencia entre los dos, y el discurso pedagógico es tan claro y preciso, como los contenidos transmitidos por medio de la relación pedagógica. Igualmente, las formas de evaluación son universales, claras y precisas, pues el maestro evalúa la repetición exacta que el alumno hace de los contenidos enseñados que, a su vez, no pueden tener varias interpretaciones sino una: la verdadera, según los criterios de la institución transmisora de la verdad.

A juicio de la dialéctica, esta concepción de la pedagogía y de la educación, de la acción pedagógica, y del discurso pedagógico, niega el movimiento, la dinámica esencial de la historia, las fuerzas que entran en contradicción en las relaciones sociales y las formas de poder presentes en toda relación histórica. El fin de la educación y la pedagogía mecanicista es conservar el poder de una clase social sobre otra, de un grupo sobre otro, de unos intereses sobre otros. La institución pedagógica es mediadora, reproductora y legitimadora del modelo social en el cual está inserta, por lo cual desde ella no puede ser posible la generación de conflictos ni las propuestas críticas. Desde la perspectiva dialéctica, la relación sujeto-objeto de la educación y de la pedagogía, es compleja, dinámica, y mucho más difícil de definir, aunque se mantienen las categorías típicas de la ciencia moderna en general.

En el discurso pedagógico, entendido como la expresión de una totalidad, la relación sujeto-objeto no es ni lineal, ni biunívoca, ni causal, ni mecánica. Aparece más bien, como una articulación dialéctica entre sus componentes, por lo tanto no se puede identificar sujeto con maestros y objeto con alumnos o alumnos como sujetos puesto que además éstos no son sus únicos componentes.

Para nosotros, cada uno de estos elementos contiene en sí mismo una relación; es decir, el sujeto ya no es tal, sino un supra-sujeto constituido por la relación maestros-alumnos, y sus mediaciones y contradicciones. Este supra-sujeto se articula dialécticamente con un supra-objeto constituido por la relación saber social-saber pedagógico, sus mediaciones y contradicciones. (De Tezanos, 1981, p.318)

Este concepto de sujeto y de objeto de la educación y en particular de la pedagogía, supera la separación epistemológica mecanicista o científicista entre maestro y alumno. Se constituye así el suprasujeto de la pedagogía en la relación dialéctica entre maestro y alumno.

Sin embargo De Tezanos piensa en este suprasujeto dentro de un concepto moderno de sociedad (Von Martin, s.f.)<sup>2</sup>, es decir, un concepto de sociedad que tendría dentro de sí y como elementos constitutores de ella, la ciencia moderna, la ética moderna, la estética moderna, la política moderna y las formas simbólicas modernas, llamadas de manera genérica «cultura moderna». La modernidad entiende la sociedad como una organización racional, para fines racionales, y dentro de unas formas de relación racionales, donde el individuo se constituye a partir de la influencia de la vida social (concebida racionalmente), no cultural.

La modernidad dialéctica, reduce así el concepto de sociedad a organización racional, donde esa conciencia racional social, es la que determina al individuo, entendido como ser racional. El concepto de sujeto cartesiano está presente en toda la modernidad, y aunque la dialéctica pone en movimiento complejo y contradictorio a los actores de los procesos pedagógicos, el reduccionismo moderno limita, por así decirlo, los procesos pedagógicos a procesos racionales, (reduccionismo que proponemos superar), pues la pedagogía debe constituirse no sólo como disciplina e incluso como interdisciplina, sino que debe comprender sus propios procesos como procesos mucho más complejos que las meras relaciones racionales. Debe comprender que sus procesos rebasan racionalidades; que los tejidos y redes simbólicas y significacionales que entran en relación también significativa, influyen y confluyen en la construcción de teorías y métodos tanto de la pedagogía misma como de los saberes construidos por ella. Debe comprender también que los saberes

---

*2 En este texto Von Martin muestra que en cada momento histórico de Europa, (que es el lugar donde se origina el concepto de modernidad, de historia moderna, de ciencia moderna y de sociedad moderna) ha cambiado por razones culturales el concepto de grupo humano. No es lo mismo la iglesia (como grupo) del medioevo, que la sociedad moderna. Y varía el concepto mismo de sociedad en el Renacimiento, con respecto al concepto de sociedad de la era industrial.*

son reconstruidos por los actores que participan en el proceso pedagógico, en la medida en que estos saberes tienen sentido y significación para estos autores, y en la medida en que éstos actores pueden ampliar el tejido simbólico de los mismos saberes dentro de sus contextos mundo-vitales.

La fenomenología nos abre este campo de reflexión sobre la pedagogía, cuando Husserl mismo, siendo él un filósofo típicamente moderno, nos plantea que la crisis de las ciencias no es una crisis de método, sino de sentido: campo nuevo de reflexión para todas las ciencias modernas, incluyendo la pedagogía, pues lo que se está colocando en cuestionamiento no es la validez de sus métodos, sino el sentido, o sea la significación de ellas en los contextos culturales del mundo-de-la-vida-cotidiana.

El sujeto de la pedagogía aún como suprasujeto según la propuesta de De Tezanos, debe superar el cartesianismo, es decir la creencia de que el sujeto es sólo *ego cogito* y que la relación pedagógica es sólo una relación racional. En la relación pedagógica, los actores tienen cargas significacionales y simbólicas que «vician» una relación racional pretendidamente «pura», entre sujetos pretendidamente «racionales puros» y sin contaminación de otras dimensiones del mundo de la vida; ninguna relación pedagógica puede estar por fuera de ese mundo de la vida, de esas otras dimensiones humanas como son la dimensión de la pasión, de la emoción, de la ternura, de la imaginación y de la fantasía, por lo cual, el contexto de esa relación pedagógica no es la sociedad (entendida ésta como institución moderna), sino la cultura, entendida ésta como la forma natural y necesaria de ser de la especie humana, (Angel, 1995a) como redes simbólicas y complejas de comunicación y de sentido.

La cultura, desde esta perspectiva, pasa de ser una dimensión más de la existencia humana, a ser el contexto y potencial fundacional de toda forma de ser de la especie humana. El ser humano es ser cultural, por naturaleza, y la naturaleza del ser humano es ser cultural<sup>3</sup>.

La hermenéutica nos aporta la idea de que el mundo es mundo interpretado, porque el mundo es mundo para nosotros y nosotros



somos sujetos de lenguaje, es decir, somos sujetos de interpretación. La hermenéutica nos sugiere una idea directriz en la elaboración de una filosofía de la educación y en la mirada que estamos haciendo a los problemas filosóficos de la educación estética en la modernidad: que el ser humano no es solamente sujeto racional, sino sujeto simbólico, sujeto de lenguaje, por lo cual, es necesaria una ampliación crítica de la concepción de relación pedagógica, pues ella no se da entre sujetos racionales únicamente, sino entre sujetos de lenguaje, y el lenguaje teje redes simbólicas y contextos simbólicos de sentidos, que son elementos fundamentales en la idea de una escuela y de una pedagogía hacia el siglo XXI.

El lenguaje por su parte, no es sólo discurso lógico, como se concibe desde la modernidad. El lenguaje es lenguajes (lenguas) que se entrecruzan dentro de la dinámica propia de la historia, pero no de la historia lineal, con un *telos* puro y predeterminado, sino como historia compleja, compuesta de diversidad de tiempos y espacios, de diversidad de escorzos y perspectivas, concepto fenomenológico que complementa muy bien y aporta a nuestro concepto de cultura y de historia.

La superación del concepto de sujeto moderno de la pedagogía y de la educación, sin renunciar a la racionalidad, como una de sus dimensiones estructurantes, conlleva a la superación del concepto de objeto de la pedagogía. La dialéctica propone según De Tezanos (1981) que el objeto de la pedagogía no son más los alumnos, según la visión mecanicista de la pedagogía, sino una especie de supraobjeto, que a su vez estaría constituido por un objeto pedagógico y un objeto social, que entran en relación dialéctica. De Tezanos llama a estos dos objetos saberes pedagógicos y saberes sociales, y plantea que la relación dialéctica entre ellos dos constituiría un supraobjeto, que supera los dos saberes.

---

3 Este concepto de cultura, ha sido trabajado en nuestras investigaciones «Perfil Ambiental Urbano de Colombia, estudio de caso Ciudad de Manizales» financiado por la Universidad Nacional de Colombia y por COLCIENCIAS, 1994-1996, especialmente el texto de mi autoría titulado «Bases epistemológicas para la elaboración del Perfil Ambiental Urbano de Colombia». Este concepto no excluye de ninguna manera la existencia de formas protoculturales, al decir de Morin (1996), pues las transformaciones incesantes de los complejos procesos de la vida, no terminaron con la aparición del Homo Sapiens. La evolución no es lineal, sino en complejas redes y nodos, como le plantea también Angel (1996).

El saber social está constituido por la acumulación de saberes científico-filosóficos, saberes comunes y folklore que la sociedad ha construido a través de las transformaciones en las relaciones del hombre con la naturaleza y de las relaciones del hombre consigo mismo como sociedad (p.319)<sup>4</sup>

Por supuesto, estos saberes son el resultado conflictivo de los saberes de cada clase social, que a su vez, son saberes distintos, diferentes, por lo que el saber social que resulta siendo hegemónico, es el saber de la clase dominante.

Desde nuestra perspectiva fenomenológico-hermenéutica, el concepto de clase social no agota la diferencia, aunque exprese en su relación planos de desigualdad. Las diferencias no son necesariamente desigualdades de clase o de grupo. Dentro de una clase o grupo social pueden existir diferencias religiosas, políticas, simbólicas, que si bien no pueden desvincularse de relaciones de poder político o económico, éstos no las determinan en sentido total. Igualmente la separación entre una clase social y otra, resulta cada vez menos clara, dado que la mentalidad burguesa, por ejemplo, rebasa la clase social de la burguesía (Berman, 1991). En cierta medida, la lucha de la clase proletaria por liberarse del yugo de la clase burguesa, contiene el proyecto de ser como la clase burguesa, tener las mismas relaciones hombre-hombre y hombre-naturaleza, que la clase burguesa.

El saber social, como lo entiende la dialéctica se encuentra inmerso dentro de relaciones sociales, de clases y grupos sociales, lo cual limita los saberes a saberes constituidos dentro de la sociedad como la entiende la modernidad.

El saber pedagógico, se concreta en la práctica pedagógica institucional. Tiene que ver con las formas como se enseña y se aprende el saber social, y ha tenido formas de evolución diversas, que a su vez, según De Tezanos, han sido formas hegemónicas, de acuerdo a la relación que tenga ese saber social con el saber pedagógico, dentro de formaciones históricas diversas.

---

<sup>4</sup> La autora, al hacer esta afirmación cita fundamentalmente a Gramsci en dos de sus obras: "El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce. México: Juan Pablos Editor, 1975, y Literatura y Vida Nacional, México: Juan Pablos Editor, 1975.

El supraobjeto de la educación y de la pedagogía es la relación dialéctica de estos dos tipos de saberes; los sociales, y los académicos, o refiriéndose a la pedagogía, los pedagógicos.

Este tipo de objeto que nos propone De Tezanos, constituido desde la dialéctica, no es suficiente desde la perspectiva de la fenomenología hermenéutica. Esta aporta a la relación entre polos opuestos de la dialéctica, el concepto de grados en el contexto del mundo de la vida. Según este concepto de grados, los polos no existen en la realidad compleja del mundo de la vida cotidiana, sino lo que existe son grados de alejamiento o acercamiento a estos polos, que son categorías ideales necesarias para poder realizar cualquier análisis científico, pero que no existen en el mundo de la vida.

¿Cuál es entonces el límite entre los saberes sociales, y los saberes académicos? ¿Y cuál es el límite de lo social, según la idea moderna, como lo racionalmente constituido por los hombres, para vivir en colectividad? Dentro de la misma constitución de un saber, ¿existen solamente elementos racionales? ¿No será que dentro de esos saberes aparentemente constituidos desde una cierta racionalidad, existen elementos no racionales, tan o significativamente más importantes que los elementos racionales?

El objeto de la educación y de la pedagogía, como supraobjeto, sigue siendo cartesiano, por lo cual es necesaria también una superación de ese concepto. Este está aún enmarcado dentro de los moldes de un racionalismo social, heredado de la ilustración, y por el cual, se pensaba que era posible llegar a una sociedad justa e igualitaria acudiendo a una racionalidad de tipo legal. La fe en la ley universal, y en la validez universal del ideal de justicia, verdad, belleza, o ley moral, sólo era posible porque existía una racionalidad universal, con fines universales, de un sujeto universal.

Desde nuestra perspectiva, la fe en una cierta racionalidad de tipo comunicativo es importante en la construcción de la relación suprasujeto-supraobjeto de la educación y de la pedagogía, por cuanto la dimensión de lo racional es constitutiva de los diferentes discursos sobre el mundo de la vida.

La intersubjetividad que entra en relación como conciencia intencional con los supraobjetos, no lo hace por fuera del mundo-de-la-vida, que según Husserl es horizonte de sentido de esa conciencia intencional. Lo hace en el mundo de la vida que, como lo plantea Gómez-Heras (1989), es apriori de toda ciencia, de toda técnica, de todas las formas de ser, y por tanto de un mundo que como tal, sólo desde él es posible la existencia humana.

La misma intersubjetividad no puede ser otra cosa diferente que una manera de ser del mundo de la vida, así como los supraobjetos de la educación y de la pedagogía no pueden ser tampoco, de otra manera que como otra manera de ser de ese mundo de la vida.

Sin embargo, plantea Gómez-Heras (1989) comentando a Husserl,

...el objetivismo naturalista ha producido el desarraigo de las ciencias del sustrato de donde emergen: el mundo de la vida. Desarraigarse del mundo de la vida implica para las ciencias (y para los supraobjetos de la pedagogía, agregamos nosotros) la pérdida de su incardinación en el «en donde» que les confería sentido. Se han convertido así en saberes desorientados. (p.58)

Esa desorientación tiene que ver con el problema que plantea Husserl en toda su reflexión sobre la crisis de la Humanidad Europea: la pérdida progresiva de sentido de las ciencias y de la técnica, con respecto a las urgencias más profundas de la humanidad europea. “El olvido del mundo de la vida” (Gomez-Heras, 1989, p.57).

La educación, centrada en sujetos intelectuales y objetos intelectuales, –que son conceptos reduccionistas–, va a olvidar ese mundo de la vida. Se va a concentrar en la retroalimentación, conservación, o en el mejor de los casos reconstrucción comunicativa de esos saberes, pero va a olvidar la complejidad del «suprasujeto», como cuerpo, como tejido de afectividades, como plétora de significantes, como plexo de imágenes inexplicables, e incluso incomprensibles. Va, dicho de otra forma,

a enfocar sus fines hacia lo racional únicamente, excluyendo toda otra forma de ser y dimensión del mundo de la vida.

Los saberes racionales, se colocan como los únicos saberes reales, pues la racionalidad que los sostiene les da la posibilidad de ser verdaderos objetivamente. “La ruptura que ello provoca entre ciencias y mundo de la vida, ocasiona la desorientación en la que las ciencias se encuentran, al haber perdido la necesaria conexión con el mundo del que emergen y del que reciben sentido” (Gomez-Heras, 1989, p.58).

La fenomenología husserliana constituye el concepto de mundo-de-la-vida-cotidiana dentro de una filosofía de la subjetividad, por lo que este concepto es idealista trascendental, y por tanto, es un concepto moderno, cuyo fundamento está en la razón absoluta universal y cuyo desenvolvimiento es la tarea de la filosofía en su forma más genuina y desinteresada (Husserl, s.f.c). Sin embargo, el mismo Husserl, en sus reflexiones más maduras, plantea que no hay una separación o abismo entre mundo de la vida como él lo piensa y mundo de la cultura, o mundo «natural», (que es el mundo de la diversidad, de las diferencias, de las particularidades regionales y de las singularidades). Plantea grados de alejamiento o acercamiento, que son los mismos que existirían entre la pre-ciencia y la ciencia, o entre las experiencias de tipo trascendental y las experiencias de tipo psicológico.

Así mismo, Husserl encuentra una profunda contradicción al establecer la separación entre ego trascendental, ego que filosofa y ego natural. ¿Cómo puede darse en realidad ésta separación? Su concepto de grados, soluciona un tanto este dilema, pero lo más importante es que en Husserl mismo ya existe una especie de «crisis» originada por la lucha entre mantener a como de lugar a la subjetividad racional en su forma de intersubjetividad trascendental, como constitutora de mundo, y encontrar a través de la fenomenología misma, que el mundo de la vida, es *a-priori* de toda posibilidad de conocimiento.

Además, Husserl descubre que ese ego que filosofa y que encuentra diferencias entre el ego trascendental y el ego natural, es el mismo por lo cual podemos asumir el concepto de mundo

de la vida, no sólo como horizonte de sentido de la conciencia intencional de la intersubjetividad trascendental, sino como mundo de la cultura, como mundo pleno de diferencias simbólicas, como plétora de lenguajes, como tejido de sentidos.

Esta es la puerta que nos abre la fenomenología para construir la relación entre fenomenología y educación estética. Desde esta perspectiva, los saberes sociales y los saberes pedagógicos, hacen parte de un campo más rico aún, que es el tejido de significaciones de una cultura, donde estos saberes están inmersos, pero no agotan dicha cultura.

Imágenes, signos, mitos, creencias, religiones, ritos y otras formas de conocimiento, entran a hacer parte de esos saberes sociales, y de esos saberes académicos, como complementarios, como contradictorios, como diferenciadores, como conflictuales, como fuerzas que dan significación o no a los saberes académicos.

Si bien la relación pedagógica moderna es una relación racionalmente planeada, los suprasujetos de esta relación (maestros y alumnos), no son solamente maestros ni alumnos; son seres polifacéticos, estructurados y contextualizados en ese mundo de la vida de las diferencias culturales, de la riqueza ritual, lingüística, simbólica, imaginativa y significacional, por lo cual, el suprasujeto moderno de la educación y de la pedagogía, se agota desde la perspectiva fenomenológica culturalista. En lugar de suprasujetos podremos hablar de actores que constituyen la trama de la relación pedagógica, donde los «papeles» de maestro y alumno, se dinamizan de tal forma, que es muy difícil realmente, darle cualquiera de estos dos «papeles» o actuaciones significativamente influyentes, sólo a unos o sólo a otros.

Las mediaciones simbólicas que constituyen los plexos de sentido de las relaciones pedagógicas, si bien pueden ser lideradas por una racionalidad comunicativa, se construyen sobre todo, por el grado fenomenológico de acercamiento al mundo de la vida cultural en el cual están insertos los actores de la relación.

Un saber de cualquier índole sólo es saber cultural, en la medida en que se constituye en referente identitario para aquellos

que lo aprehenden y lo convierten en parte de su praxis existencial. Los saberes de la tradición científica o artística, se consolidan como saberes no por ser saberes, sino por el grado de resignificación y sentido que tengan para un grupo cultural. Así, la convalidación de saberes se efectúa permanentemente entre los actores del proceso educativo, y las verdades pasan a ser absolutamente relativas a los grados de identificación que los actores tengan con ellas.

La construcción de identidades no es un proceso abstracto, sino un proceso histórico de confrontación con el otro que no soy yo, y que me permite ser como yo soy, en la medida en que comprendo respetuosamente que ese otro no puede ser como yo, sino como él. La construcción de identidades, sólo es posible a partir de un primer paso, que además debe permear todos los procesos de construcción de identidades: el reconocimiento y aceptación de las diferencias<sup>5</sup>

Los procesos de relación pedagógica y en general educativa, están constituidos fenomenológicamente, por la confrontación entre identidades y diferencias, es decir, entre procesos identitarios y diferenciadores, que van marcando el compás de la construcción y resignificación de saberes y tradiciones, contextualización y recontextualización en la que van interviniendo los actores de los procesos educativos y pedagógicos, que a su vez son ellos mismos, componentes interpretativos de esos contextos.

Los grados de alejamiento o de acercamiento a la categoría Maestro o Alumno, lo dan los grados de poder argumentativo, de conciencia de sentido y de crítica, que tengan los actores inmersos en los procesos. A mayor grado de argumentación racional de un saber, mayor poder de decisión sobre el sentido de ese saber, sobre el grado de verdad y de veracidad de ese saber, sobre su proyección cultural en el sentido de que ese saber constituya un hilo importante en la red significacional, identitaria, diferenciadora y de sentido, para determinado grupo social.

---

*5 En nuestro siguiente capítulo, trabajamos más en detalle, el surgimiento del problema del otro, es decir, de la diferencia, en la fenomenología husserliana, y la crítica a la debilidad aún presente en Husserl, frente a lo extraño.*

Los grados de alejamiento o acercamiento de los saberes sociales, con los saberes académicos, y éstos con otras formas culturales de interpretación del mundo y del hombre, se dan en la medida en que entren en diálogo dichos saberes con estas otras formas, sin mediación de un poder ideológico, sino dentro de un poder dado por el sentido de cada uno de estos elementos estructurantes del mundo de la vida.

Igualmente, el grado de alejamiento o acercamiento de los actores con la región de mundo que se quiere recontextualizar y reinterpretar a través de los procesos educativos, está dado por la diferencia de constitución de ese mismo mundo, y por la forma cultural como se ha interpretado. Es verdad que no puede ser igual un saber acerca del comportamiento de los ecosistemas, con un saber acerca del comportamiento de los adolescentes entre los catorce y los dieciocho años. El primer saber tiende a ser más «objetivo», y el segundo tiende a ser más «subjetivo»; pero ambos saberes son interpretación y comprensión de regiones de mundo. Ambos saberes, tienen que ver con el mundo de la vida, como *apriori* de toda existencia<sup>6</sup>. Y ambos saberes son lenguajes significativos, que se comunican a través de procesos, donde las lenguas son la forma histórica como esos saberes son saberes, pues no hay posibilidad de un saber que nunca se haya comunicado. Un saber, para serlo, precisa del lenguaje no solo como medio de comunicación, sino como la única forma de ser y de aparecer, del saber.

El lenguaje como tejido de lenguas, como única forma de ser del mundo de la vida para nosotros, se constituye en forma y contenido de las relaciones mundovitales de la humanidad. En ese sentido y solo en él, es que el lenguaje es universal.

---

<sup>6</sup> Y que desde la perspectiva ambiental, ese mundo de la vida ha sido llamado como mundo de la vida simbólico-biótico, pues para nosotros lo simbólico es una forma de manifestación de lo biótico y lo biótico es una interpretación de la vida como proceso, como red, como tejido. (Noguera, 1993d y 1995e) En estos artículos planteamos el desdibujamiento epistemológico del sujeto y del objeto modernos, para las interdisciplinas y ciencias de frontera como es el caso de la pedagogía (en su forma de educación ambiental) y lo ambiental como campo de estudio.



Los procesos educativos están, entonces, sujetos a un **tipo de relaciones, que encierran ellas mismas y en sí mismas, niveles de sentido, significación, resignificación, contextualización y recontextualización, a través de los juegos de sentido del lenguaje.** Y es a partir de los juegos de sentido del lenguaje, que se configuran los actores de los procesos pedagógicos, superando la «quietud» del sujeto y del objeto de la educación y de la pedagogía modernas, que establecían una separación «clara y distinta» entre sí, y que llevó a la posibilidad de la separación entre ciencias naturales y ciencias sociales, o entre ciencias exactas y ciencias humanas, entre verdad y creencia, o entre sujeto cognoscente y sujeto sensible. Así mismo, llevó a la separación entre ciencia y vida cotidiana (Hoyos, 1986), entre verdad y realidad, convirtiendo a la verdad en una adecuación entre la cosa en sí y el concepto o viceversa, pero en cualquier caso, separando la realidad del concepto, de la idea, es decir, del lenguaje. Esta fue la razón, también, para que la modernidad pensara en la posibilidad de una absoluta «objetividad» histórica y científica. Y en aras de este ideal de objetividad, fue posible que durante años, se transmitiera la verdad como intocable, por ser ella objetiva.

Una vez realizada la mirada al problema del sujeto-objeto de la educación y de la pedagogía, en cuanto a su constitución y sentido, hemos encontrado, que la fenomenología hermenéutica nos permite abrimos hacia el campo de la estética como principio de la vida, en cuanto que la vida es diversidad de formas y dadora de formas (Noguera, 1997b), por lo cual surge la pregunta-problema, que debemos reflexionar aún sin responder definitivamente, y es la siguiente: ¿cuál es entonces el campo de trabajo de una educación estética, desde la óptica (que es perspectiva de perspectivas) de la fenomenología hermenéutica?

Si los conceptos modernos de la relación sujeto-objeto de la pedagogía y de la educación, son insuficientes para nuestra propuesta de una educación integral en la diferencia, (tema de nuestro capítulo siguiente), ¿qué nos puede aportar la fenomenología hermenéutica, para poder realizar nuestro análisis?

## **1.2. Actores y Mundo de la vida en la relación pedagógica**

Hemos tomado como punto de partida, para la superación de la reducción moderna de la relación sujeto-objeto, el barroco como concepto estético del arte, pues nos aporta una idea desde la perspectiva de los estudios culturales: pensar el aula como un microescenario donde distintos actores se reúnen para discutir aspectos fundamentales del mundo de la vida, que a su vez es el macroescenario donde transcurre la relación pedagógica y educativa.

Para nosotros, el aula no es el cuadrado arquitectónico de reunión maestro-alumnos, sino el lugar fenomenológico, donde diferentes perspectivas de un tema del mundo de la vida, entran en diálogo, en una relación comunicativa plena de complejidades.

La primera complejidad radica en las diversas intencionalidades que entran en el juego comunicativo. Dentro de la institución escolar hay una macrointencionalidad, que es la oficial, y que representa a los sujetos de poder, como, por ejemplo, el Estado, representado, a su vez, en formas ideológicas que se transmiten a través de los discursos académicos y por supuesto, del discurso pedagógico mismo. Otra intencionalidad es la de aquellos que cumplen el rol de profesores, y que determinados históricamente por un poder conferido por su autoridad frente al dominio disciplinario de la pedagogía y de la disciplina particular que enseña, –autoridad que le ha sido conferida por una institución escolar–, han utilizado ese poder para transmitir e imponer concepciones ideológicas que entran a servir a los intereses de una clase o grupo social.

El paso de la educación centrada en sujetos, o suprasujetos, a la educación integrada por actores fenomenológicamente definidos, como estructuras complejas y críticas, dadoras de sentido, constructoras de cultura, constitutoras de mundo de la vida, en el mundo de la vida y a partir del mundo de la vida, nos lleva a comprender estos actores como diversidades textuales y contextuales, en su complejidad histórica y en su particularidad cultural, con sus propios procesos identificatorios y diferenciadores.

Se puede pasar así de una concepción científicista de la relación pedagógica y educativa, a una concepción estética.

Definimos y asumimos la estética no sólo como Filosofía del Arte, sino y ante todo, como la posibilidad que tiene la especie humana de dar **forma** al mundo, a través del arte, de las diversas formas de conocimiento de dicho mundo, y de las constantes interpretaciones que de ese mundo se hacen. Esas diversas interpretaciones muestran la inagotable diversidad cultural, pues cultura es precisamente el proceso de moldear el mundo de la vida simbólico-biótico, de transformarlo, de darle sentidos diferentes, de potenciarlo con nuevas formas, de complejizarlo. La comprensión, construcción o resignificación de esas formas culturales es educación en sentido lato, sin la cual, a su vez, no es posible la cultura misma.

Educación y cultura, en este sentido, están en una relación dialéctica, fenomenológico-hermenéutica, compleja y dinámica, donde ninguna de las dos puede darse sola, pero a su vez, se mueven en el seno de una relación crítica, contradictoria y complementaria, estructurando una procesos de la otra y viceversa. La educación, desde esta perspectiva, no es ni suprasistema ni subsistema de la cultura, sino que como fuerzas, como sistemas, como redes de sentidos que se interconectan, las dos se transforman permanentemente, en procesos complejos, pues cada una contiene elementos comunes a la otra, pero también elementos diferenciadores.

Las formas culturales, específicas de la especie humana como el mito (Morin, 1996), se convierten en formas identitarias y diferenciadoras, que no son «enseñadas», ni «aprendidas» siguiendo métodos pedagógicos racionales, sino que van penetrando y haciendo parte de la construcción propia del yo, de manera tal, que no existe una clara separación entre mitos y creencias del yo, y el yo en sí mismo.

El contexto mismo del mundo de la vida, va coexistiendo con y en el yo, en su propio proceso de construcción y éste, como dador de sentido de los mismos hilos del mundo de la vida, va tejiendo y dándole una especie de dirección, que podemos llamar horizonte.

de la vida, no sólo como horizonte de sentido de la conciencia intencional de la intersubjetividad trascendental, sino como mundo de la cultura, como mundo pleno de diferencias simbólicas, como plétora de lenguajes, como tejido de sentidos.

Esta es la puerta que nos abre la fenomenología para construir la relación entre fenomenología y educación estética. Desde esta perspectiva, los saberes sociales y los saberes pedagógicos, hacen parte de un campo más rico aún, que es el tejido de significaciones de una cultura, donde estos saberes están inmersos, pero no agotan dicha cultura.

Imágenes, signos, mitos, creencias, religiones, ritos y otras formas de conocimiento, entran a hacer parte de esos saberes sociales, y de esos saberes académicos, como complementarios, como contradictorios, como diferenciadores, como conflictuales, como fuerzas que dan significación o no a los saberes académicos.

Si bien la relación pedagógica moderna es una relación racionalmente planeada, los suprasujetos de esta relación (maestros y alumnos), no son solamente maestros ni alumnos; son seres polifacéticos, estructurados y contextualizados en ese mundo de la vida de las diferencias culturales, de la riqueza ritual, lingüística, simbólica, imaginativa y significacional, por lo cual, el suprasujeto moderno de la educación y de la pedagogía, se agota desde la perspectiva fenomenológica culturalista. En lugar de suprasujetos podremos hablar de actores que constituyen la trama de la relación pedagógica, donde los «papeles» de maestro y alumno, se dinamizan de tal forma, que es muy difícil realmente, darle cualquiera de estos dos «papeles» o actuaciones significativamente influyentes, sólo a unos o sólo a otros.

Las mediaciones simbólicas que constituyen los plexos de sentido de las relaciones pedagógicas, si bien pueden ser lideradas por una racionalidad comunicativa, se construyen sobre todo, por el grado fenomenológico de acercamiento al mundo de la vida cultural en el cual están insertos los actores de la relación.

Un saber de cualquier índole sólo es saber cultural, en la medida en que se constituye en referente identitario para aquellos

que lo aprehenden y lo convierten en parte de su praxis existencial. Los saberes de la tradición científica o artística, se consolidan como saberes no por ser saberes, sino por el grado de resignificación y sentido que tengan para un grupo cultural. Así, la convalidación de saberes se efectúa permanentemente entre los actores del proceso educativo, y las verdades pasan a ser absolutamente relativas a los grados de identificación que los actores tengan con ellas.

La construcción de identidades no es un proceso abstracto, sino un proceso histórico de confrontación con el otro que no soy yo, y que me permite ser como yo soy, en la medida en que comprendo respetuosamente que ese otro no puede ser como yo, sino como él. La construcción de identidades, sólo es posible a partir de un primer paso, que además debe permear todos los procesos de construcción de identidades: el reconocimiento y aceptación de las diferencias<sup>5</sup>

Los procesos de relación pedagógica y en general educativa, están constituidos fenomenológicamente, por la confrontación entre identidades y diferencias, es decir, entre procesos identitarios y diferenciadores, que van marcando el compás de la construcción y resignificación de saberes y tradiciones, contextualización y recontextualización en la que van interviniendo los actores de los procesos educativos y pedagógicos, que a su vez son ellos mismos, componentes interpretativos de esos contextos.

Los grados de alejamiento o de acercamiento a la categoría Maestro o Alumno, lo dan los grados de poder argumentativo, de conciencia de sentido y de crítica, que tengan los actores inmersos en los procesos. A mayor grado de argumentación racional de un saber, mayor poder de decisión sobre el sentido de ese saber, sobre el grado de verdad y de veracidad de ese saber, sobre su proyección cultural en el sentido de que ese saber constituya un hilo importante en la red significacional, identitaria, diferenciadora y de sentido, para determinado grupo social.

---

*5 En nuestro siguiente capítulo, trabajamos más en detalle, el surgimiento del problema del otro, es decir, de la diferencia, en la fenomenología husserliana, y la crítica a la debilidad aún presente en Husserl, frente a lo extraño.*

Los grados de alejamiento o acercamiento de los saberes sociales, con los saberes académicos, y éstos con otras formas culturales de interpretación del mundo y del hombre, se dan en la medida en que entren en diálogo dichos saberes con estas otras formas, sin mediación de un poder ideológico, sino dentro de un poder dado por el sentido de cada uno de estos elementos estructurantes del mundo de la vida.

Igualmente, el grado de alejamiento o acercamiento de los actores con la región de mundo que se quiere recontextualizar y reinterpretar a través de los procesos educativos, está dado por la diferencia de constitución de ese mismo mundo, y por la forma cultural como se ha interpretado. Es verdad que no puede ser igual un saber acerca del comportamiento de los ecosistemas, con un saber acerca del comportamiento de los adolescentes entre los catorce y los dieciocho años. El primer saber tiende a ser más «objetivo», y el segundo tiende a ser más «subjetivo»; pero ambos saberes son interpretación y comprensión de regiones de mundo. Ambos saberes, tienen que ver con el mundo de la vida, como apriori de toda existencia<sup>6</sup>. Y ambos saberes son lenguajes significativos, que se comunican a través de procesos, donde las lenguas son la forma histórica como esos saberes son saberes, pues no hay posibilidad de un saber que nunca se haya comunicado. Un saber, para serlo, precisa del lenguaje no solo como medio de comunicación, sino como la única forma de ser y de aparecer, del saber.

El lenguaje como tejido de lenguas, como única forma de ser del mundo de la vida para nosotros, se constituye en forma y contenido de las relaciones mundovitales de la humanidad. En ese sentido y solo en él, es que el lenguaje es universal.

---

<sup>6</sup> Y que desde la perspectiva ambiental, ese mundo de la vida ha sido llamado como mundo de la vida simbólico-biótico, pues para nosotros lo simbólico es una forma de manifestación de lo biótico y lo biótico es una interpretación de la vida como proceso, como red, como tejido. (Noguera, 1993d y 1995e) En estos artículos planteamos el desdibujamiento epistemológico del sujeto y del objeto modernos, para las interdisciplinas y ciencias de frontera como es el caso de la pedagogía (en su forma de educación ambiental) y lo ambiental como campo de estudio.

Los procesos educativos están, entonces, sujetos a un tipo de relaciones, que encierran ellas mismas y en sí mismas, niveles de sentido, significación, resignificación, contextualización y recontextualización, a través de los juegos de sentido del lenguaje. Y es a partir de los juegos de sentido del lenguaje, que se configuran los actores de los procesos pedagógicos, superando la «quietud» del sujeto y del objeto de la educación y de la pedagogía modernas, que establecían una separación «clara y distinta» entre sí, y que llevó a la posibilidad de la separación entre ciencias naturales y ciencias sociales, o entre ciencias exactas y ciencias humanas, entre verdad y creencia, o entre sujeto cognoscente y sujeto sensible. Así mismo, llevó a la separación entre ciencia y vida cotidiana (Hoyos, 1986), entre verdad y realidad, convirtiendo a la verdad en una adecuación entre la cosa en sí y el concepto o viceversa, pero en cualquier caso, separando la realidad del concepto, de la idea, es decir, del lenguaje. Esta fue la razón, también, para que la modernidad pensara en la posibilidad de una absoluta «objetividad» histórica y científica. Y en aras de este ideal de objetividad, fue posible que durante años, se transmitiera la verdad como intocable, por ser ella objetiva.

Una vez realizada la mirada al problema del sujeto-objeto de la educación y de la pedagogía, en cuanto a su constitución y sentido, hemos encontrado, que la fenomenología hermenéutica nos permite abrirnos hacia el campo de la estética como principio de la vida, en cuanto que la vida es diversidad de formas y dadora de formas (Noguera, 1997b), por lo cual surge la pregunta-problema, que debemos reflexionar aún sin responder definitivamente, y es la siguiente: ¿cuál es entonces el campo de trabajo de una educación estética, desde la óptica (que es perspectiva de perspectivas) de la fenomenología hermenéutica?

Si los conceptos modernos de la relación sujeto-objeto de la pedagogía y de la educación, son insuficientes para nuestra propuesta de una educación integral en la diferencia, (tema de nuestro capítulo siguiente), ¿qué nos puede aportar la fenomenología hermenéutica, para poder realizar nuestro análisis?

## **1.2. Actores y Mundo de la vida en la relación pedagógica**

Hemos tomado como punto de partida, para la superación de la reducción moderna de la relación sujeto-objeto, el barroco como concepto estético del arte, pues nos aporta una idea desde la perspectiva de los estudios culturales: pensar el aula como un microescenario donde distintos actores se reúnen para discutir aspectos fundamentales del mundo de la vida, que a su vez es el macroescenario donde transcurre la relación pedagógica y educativa.

Para nosotros, el aula no es el cuadrado arquitectónico de reunión maestro-alumnos, sino el lugar fenomenológico, donde diferentes perspectivas de un tema del mundo de la vida, entran en diálogo, en una relación comunicativa plena de complejidades.

La primera complejidad radica en las diversas intencionalidades que entran en el juego comunicativo. Dentro de la institución escolar hay una macrointencionalidad, que es la oficial, y que representa a los sujetos de poder, como, por ejemplo, el Estado, representado, a su vez, en formas ideológicas que se transmiten a través de los discursos académicos y por supuesto, del discurso pedagógico mismo. Otra intencionalidad es la de aquellos que cumplen el rol de profesores, y que determinados históricamente por un poder conferido por su autoridad frente al dominio disciplinario de la pedagogía y de la disciplina particular que enseña, –autoridad que le ha sido conferida por una institución escolar–, han utilizado ese poder para transmitir e imponer concepciones ideológicas que entran a servir a los intereses de una clase o grupo social.

El paso de la educación centrada en sujetos, o suprasujetos, a la educación integrada por actores fenomenológicamente definidos, como estructuras complejas y críticas, dadoras de sentido, constructoras de cultura, constitutoras de mundo de la vida, en el mundo de la vida y a partir del mundo de la vida, nos lleva a comprender estos actores como diversidades textuales y contextuales, en su complejidad histórica y en su particularidad cultural, con sus propios procesos identificatorios y diferenciatorios.



Se puede pasar así de una concepción científicista de la relación pedagógica y educativa, a una concepción estética.

Definimos y asumimos la estética no sólo como Filosofía del Arte, sino y ante todo, como la posibilidad que tiene la especie humana de dar **forma** al mundo, a través del arte, de las diversas formas de conocimiento de dicho mundo, y de las constantes interpretaciones que de ese mundo se hacen. Esas diversas interpretaciones muestran la inagotable diversidad cultural, pues cultura es precisamente el proceso de moldear el mundo de la vida simbólico-biótico, de transformarlo, de darle sentidos diferentes, de potenciarlo con nuevas formas, de complejizarlo. La comprensión, construcción o resignificación de esas formas culturales es educación en sentido lato, sin la cual, a su vez, no es posible la cultura misma.

Educación y cultura, en este sentido, están en una relación dialéctica, fenomenológico-hermenéutica, compleja y dinámica, donde ninguna de las dos puede darse sola, pero a su vez, se mueven en el seno de una relación crítica, contradictoria y complementaria, estructurando una procesos de la otra y viceversa. La educación, desde esta perspectiva, no es ni suprasistema ni subsistema de la cultura, sino que como fuerzas, como sistemas, como redes de sentidos que se interconectan, las dos se transforman permanentemente, en procesos complejos, pues cada una contiene elementos comunes a la otra, pero también elementos diferenciadores.

Las formas culturales, específicas de la especie humana como el mito (Morin, 1996), se convierten en formas identitarias y diferenciadoras, que no son «enseñadas», ni «aprendidas» siguiendo métodos pedagógicos racionales, sino que van penetrando y haciendo parte de la construcción propia del yo, de manera tal, que no existe una clara separación entre mitos y creencias del yo, y el yo en sí mismo.

El contexto mismo del mundo de la vida, va coexistiendo con y en el yo, en su propio proceso de construcción y éste, como dador de sentido de los mismos hilos del mundo de la vida, va tejiendo y dándole una especie de dirección, que podemos llamar horizonte.

En este horizonte está el yo, por un lado como inmerso en el mundo de la vida simbólico-biótico, y de otro, como dador de sentido a éste mundo de la vida.

Este es el problema, no superado por la fenomenología, ni por la hermenéutica, ni por la modernidad en general, porque en ella, a través de sus filosofías y de sus ciencias, hay una reiterada intención antropologista de separar el yo del mundo, por temor de caer en un «naturalismo», «biologizando» así al hombre. El concepto moderno de ciencia cerrada (Morin, 1996, p.p. 17-36) enclaustra cada una de las formas de conocimiento en compartimentos aislados (tal como se expresa en el curriculum escolar clásico), separando lo natural de lo humano, de tal forma que las ciencias de la naturaleza no tengan nada que ver con el ser humano, así como las ciencias sociales no tengan nada que ver nada con la naturaleza. Dicho de otra forma: el concepto de ciencia moderna desnaturaliza al hombre y deshumaniza la naturaleza, (Angel. 1996) dando lugar a las dos formas tradicionales de la modernidad: la metafísica y el positivismo fisicalista, formas que han estado en pugna durante la modernidad y que ha influido radicalmente en la escisión entre lo estético en sentido lato y lo ambiental.

Esta separación se dio en el planteamiento fundamental de los problemas teóricos de las ciencias sociales, porque no se podía aceptar que el hombre se estudiara de la misma manera (biologicista) que el resto de los animales y plantas, que además habían entrado, desde Descartes, a ser dominio del hombre como ser racional.

El telos de la libertad en sentido moderno, muy claro por ejemplo en Kant, sobre todo en su *Crítica de la Razón Práctica*, cuando preguntaba:

...dónde empieza nuestro conocimiento de lo incondicionado práctico, si por la libertad, o por la ley práctica. Por la libertad no puede empezar porque de ella no podemos tener inmediatamente conciencia, pues su primer concepto es negativo, ni inferirla de la experiencia, pues la experiencia sólo nos da a conocer la ley de los fenómenos, por consiguiente, el mecanismo

de la naturaleza, lo contrario precisamente de la libertad,  
(Kant, 1972, p.111)

buscaba desvincular totalmente, la ley moral, o imperativo categórico en la libertad no causada, de toda determinación «natural», de toda influencia de nuestra experiencia con el mundo «natural».

El ideal de la educación moderna, que nace en la Ilustración, definida por el mismo Kant, como la salida de una minoría de edad, condición de la cual el mismo hombre era culpable, implicaba que la educación moderna debería tener como *telos* la libertad en el mismo sentido kantiano. Por tanto, la educación nunca se pensó como proceso integral entre cultura y «naturaleza» (pues se pensaba que la primera era y debería ser opuesta a la segunda), sino como proceso «liberador» de las determinaciones de la naturaleza «reducida» ésta al concepto biológico<sup>7</sup>.

La lucha de la modernidad, se centra entonces, en «desnaturalizar» al ser humano, para hacerlo «libre». Por ello, la lucha de las ciencias sociales se centra en negar la presencia e influencia de una naturaleza —obviamente «biologizada»—, en la constitución de un sujeto trascendental, siéndolo así para aquellas ciencias sociales que muestran que el sujeto es histórico y, por tanto, concreto. Pues la lucha de ese sujeto histórico, como por ejemplo el que plantea la dialéctica marxista, es imponerse como histórico a nivel trascendental. El concepto de historia trabajado por el marxismo, no escapa a la influencia de la idea de progreso (Berman, 1991), típicamente europea, pero que se impone como una tarea universal de la humanidad en sentido genérico, como resultado de una dominación ideológica de la ciencia y de la tecnología.

Marx, en sus escritos de juventud, como es el caso de sus Manuscritos de 1844,

---

<sup>7</sup> Nos referimos aquí, al concepto de la vida manejado por la biología como ciencia moderna, y por tanto cerrada, reductiva, monológica, y, sobre todo, que no considera la vida como sistema complejo en el cual está el hombre, sino como objeto de descripción taxonómica que excluye al hombre.

... situaba en el centro mismo de la antropología, no al hombre cultural y social, sino al «hombre genérico». Lejos de oponer naturaleza y hombre, indicaba que 'la naturaleza es el objeto inmediato de la ciencia que trata del hombre' pues 'el primer objeto del hombre –el hombre– es naturaleza'. Formulaba a continuación el principio capital: 'Las ciencias naturales acabarán englobando la ciencia del hombre y, a un mismo tiempo, la ciencia del hombre englobará las ciencias naturales: no habrá más que una sola ciencia' (Morin, 1996, p.p. 19 y 20)

Sin embargo, la ideologización inmediata de la filosofía marxista, que también llamaremos la interpretación contextual y cultural de este pensamiento, hizo que esto no fuera realmente posible en la concepción de ciencia y sociedad modernas. El contexto cultural moderno le dio sentido e interpretación a este *telos* conceptual de la ciencia planteado por Marx. Este contexto no sólo estaba representado por la clase burguesa como clase, –a quien particularmente le interesaba esa separación entre ciencias sociales y ciencias naturales, pues le interesaba que el mundo de la vida quedara reducido a objeto manipulable, cuantificable y explicable matemáticamente, según leyes universales a la manera newtoniana– sino por el sentido racionalista de la misma concepción de sociedad, como separada así de la naturaleza.

La relación hombre-naturaleza en Marx (Schmidt, 1982)<sup>8</sup>, sería entonces aquella donde el hombre aplicara a la naturaleza un orden racional, que sólo podría ser respetuoso, en la medida en que la sociedad estuviera organizada racionalmente, es decir, fuera igualitaria y justa; hubiera un orden racional científico-social.

---

<sup>8</sup> El texto de Schmidt es considerado uno de los mejores trabajos realizados sobre este tema, muestra la lucha permanente del marxismo por no anclarse en un naturalismo determinístico, y al mismo tiempo, la lucha por no separar el reino de la libertad, del reino de la necesidad. Para la construcción del pensamiento ambiental, y en particular de una filosofía de la educación estético-ambiental, ha sido muy importante el capítulo de este libro titulado La Utopía de la relación Hombre Naturaleza

Esta bella idea de Marx, cuyas dimensiones se han ampliado y reinterpretado profundamente desde la perspectiva ambiental, tiene limitaciones: por una parte, la racionalidad de que habla Marx es una racionalidad de tipo científico, y por otra parte, en Marx hay una concepción reductiva (universal) de naturaleza y de sociedad, pues él mismo plantea la necesidad de una ciencia de la naturaleza y de la historia, a la manera moderna: la ciencia del materialismo dialéctico e histórico.

Si el carácter de la ciencia moderna es teórico-metodológico, es decir, que un cuerpo de conocimientos tiene que estar construido sobre una base teórica con pretensiones de universalidad, con leyes universales y con una solución metodológica universal, el mundo de las ciencias tendría necesariamente que estar separado del mundo de la vida cotidiana, o sea, según ese mismo criterio, del mundo de la ambigüedad, de las múltiples interpretaciones, de los diferentes sentidos. Por tal razón, la concepción de ciencia moderna, no podía ser escenario, en nuestro sentido fenomenológico hermenéutico, de la relación educativa y pedagógica, a no ser que se conciba a los actores de dicha relación, como sujetos puros de una relación pura, dentro de una idealidad pura, dado que lo que se enseña y se aprende es una ciencia pura con sus verdades también y para enfatizar aún más, verdades puras, relación que se ha venido manejando en la modernidad aséptica.

El cientificismo en la educación está entonces caracterizado, por ese grado exacerbado de idealidad sujeto-objeto. Por esta razón y en sentido estricto, una crítica al concepto de sujeto-objeto modernos de la educación y de la pedagogía, conlleva una crítica a la modernidad y por tanto a la construcción de una propuesta que supere la modernidad presente en estos conceptos, propuesta que si bien tiene su origen en la modernidad, se convierte en una especie de «otro», que viene a complementar y en muchos casos a superar esa modernidad educativa. En este sentido, la llamamos postmoderna.

La idea de objeto no es suplantada por la idea de mundo de la vida simbólico-biótico, de forma mecánica. Así mismo no se suplanta la idea de sujeto por la idea de actores.

### **1.2.1. Superación crítica del concepto de objeto de la educación y de la pedagogía: el mundo de la vida simbólico-biótico, como escenario actuante de la relación educativa y pedagógica.**

El mundo de la vida simbólico biótico, no es sólo aquel al que se dirige la conciencia intencional, sino y ante todo, aquel que es contexto de todo darse genuinamente humano, de toda posibilidad de existencia, de conocimiento, de cultura y de racionalidad humanas. Es el escenario en el cual, desde el cual y por el cual, acaecen todo tipo de fenómenos humanos.

En el mundo de la vida simbólico-biótico, se entrecruzan dentro de una relación de red, los fenómenos de la vida en su diversidad biótica, incluyendo los fenómenos de la cultura en su diversidad social. Como lo plantea Morin, la cultura no aparece una vez y como consecuencia de la aparición del *homo sapiens*, dentro de una relación causa efecto, sino que aparece dentro de una compleja red de interacciones entre transformaciones ecosistémicas, transformaciones biológicas –como crecimiento del cerebro, independencia de los dedos de la mano, especialmente del pulgar con respecto a los demás, progresiva posición erecta, y vista estereoscópica, nuevas formas de sexualidad– y transformaciones de organización social, política y simbólica:

...es altamente probable que no solo el utillaje, sino la caza, el lenguaje y la cultura, hayan aparecido durante el proceso de hominización en época *anterior* al nacimiento de la especie propiamente humana de *sapiens*. Por consiguiente la hominización es un proceso complejo de desarrollo inmerso en la historia natural de cuyo seno emerge la cultura. (Morin, 1996, p.58)

El escenario de la educación es entonces la cultura como red significacional, donde procesos históricos de gran complejidad, –como se ha podido constatar desde la perspectiva ambiental–, y estructurados durante milenios, se hacen presentes en la relación educativa y, específicamente, en la relación pedagógica. Es la cultura como red compleja de interacciones simbólicas, de fuerzas racionales e irracionales, conscientes e inconscientes, explicables e inexplicables, particulares y de especie, de grupo y de clase.

**Interacciones que son lenguajes que se entrecruzan, lenguajes que se transforman en la misma interacción, imágenes significantes que hacen que la diversidad de formas de mundo, se imponga sobre la intención homogeneizante del racionalismo moderno.**

El objeto de la educación y de la pedagogía, aún como supraobjeto, se rompe en mil pedazos, para dar paso a la concepción de mundo de la vida abierto, es decir, de mundo de la vida donde el abismo moderno entre el biologicismo y el antropologismo desaparece, para dar paso a lo que llama Morin en 1972, la «soldadura epistemológica», donde ciencia y vida, técnica y vida, política y vida, ética y vida, arte y vida, entran en una relación inseparable y compleja, que abre la educación y la pedagogía, a «una puerta que da a la noche» (Steiner, 1991)<sup>9</sup>, es decir a un lugar incierto, sin telos, sin destinos predeterminados, sin grandes utopías y sin predominio de grandes discursos o teorías con pretensiones universalistas.

Es la propuesta de una «condición postmoderna» que al decir de Lyotard (1996), renuncia a los grandes sistemas racionales, para buscar propuestas a partir de particularidades regionales sin renunciar, a nuestra manera de ver, a los aportes significativos que teorías como la dialéctica, la fenomenología o la hermenéutica, han hecho a la construcción de teorías sobre la educación y la pedagogía. Sólo que la práctica educativa y pedagógica no puede basarse ni determinarse por dichas teorías, sino que debe construir con ellas y con los otros hilos y fuerzas del mundo de la vida cotidiana su quehacer, para construir permanentemente el mundo de imágenes significantes que son los diversos conocimientos.

Como podemos apreciar, la superación radical del cientificismo en la educación y en la pedagogía por medio del paso de una concepción de «objeto» a una concepción de «mundo de la vida simbólico-biótico», como redes de sentido desde las cuales, en las cuales y por las cuales es posible la relación educativa, implica la superación radical de la monodisciplinariedad.

---

*9 Steiner hace una crítica profunda a la cultura reducida al racionalismo occidental, y plantea su concepto de postcultura, como una propuesta cultural que supere el predominio de la ciencia y de la tecnología, para dar paso a una estetización de la vida cotidiana, donde la ciencia y la tecnología hagan parte de dicha estetización hacia una vida bella.*

El problema, planteado por cualquier ciencia moderna, tenía como característica que podía ser mirado desde un sólo ángulo, el de la ciencia que se planteaba el problema, y podía ser resuelto a partir de una serie de pasos muy claros y precisos, que racionalmente ordenados, debían llevar a una solución exitosa que muchas veces era considerada como verdadera, y que se llamó «método científico». El éxito de la física galileana o newtoniana, se daba en razón, de la posibilidad de universalidad de sus verdades, encontradas a través de procesos metodológicos intencionalmente encaminados por el sujeto intelectual, hacia esa verdad, predicha desde el inicio del proceso mismo. El experimento, el dato, la medición, todo iba encaminado a que no hubiera ninguna «falla» y se llegara a la meta planteada desde la hipótesis misma. Si sucedía lo contrario, esto se consideraba un fracaso de dicha ciencia.

El cientificismo en la educación y en la pedagogía, se manifestó muy claramente en diversas corrientes presentes en la historia de las teorías educativas, muy especialmente en la tecnología educativa, corriente de la pedagogía de los años 70s, que trabajaba con un determinismo del proceso pedagógico, donde los resultados del aprendizaje fueran homogéneos, y coincidieran con los objetivos planteados en el programa curricular. En dicha corriente, más que en ninguna otra, no había lugar a ambigüedades. Por tanto, los modelos evaluativos eran uniformes, precisos, sin discursos, sin diferencias.

El éxito de la tecnología educativa estaba en la uniformidad absoluta de las respuestas y de las destrezas, de las conductas e incluso de la forma de pensar de los estudiantes. Con la tecnología educativa se pensó dar solución a todos los problemas de la educación y de la pedagogía, pues ellas también estaban enfrascadas en sus «resultados» y no en sus «procesos».

Paralelos a este tecnologicismo o instrumentalismo de la educación y de la pedagogía, otros problemas surgidos del mundo de la vida simbólico-biótico desarrollaban una compleja propuesta que necesariamente tenía que romper con la idea de ciencia cerrada, para que ésta se abriera desde la perspectiva epistemológica a otras ciencias, entrando en un diálogo muy complejo, donde los juegos de poder presentes en los juegos de lenguaje hacían y hacen ardua



la construcción de la interdisciplinariedad como nueva propuesta ética de la vida académica y de las interdisciplinas, como propuestas epistemológicas que exigen rupturas profundas al interior de las disciplinas.

Estos problemas mostraban además la insuficiencia de las teorías y de los métodos de abordaje de las monodisciplinas tradicionales. Uno de estos problemas era el ambiental. Otro, el surgido del derrumbamiento de las grandes utopías, que llevaba a acentuar los gustos e ideales personales (no de grandes grupos sociales) y el surgimiento de formas de relación egoístas en oposición al altruismo social de los años 60s y 70s.

A este problema lo vamos a llamar *estetización del mundo de la vida cotidiana*, que en muchos casos ha desembocado en un reduccionismo esteticista, pero que es por otro lado, un potencial creativo y una propuesta necesaria para la superación del cientificismo. Sin embargo, los dos problemas tienen en común que cuestionan profundamente el reduccionismo universalista de la cultura occidental y por lo tanto, de las formas como esa cultura se ha movido a través de la educación y de la pedagogía.

En nuestro siguiente capítulo trabajaremos sobre cómo estos dos problemas nos han llevado a la elaboración de la propuesta de una educación integral, ayudados de la fenomenología hermenéutica. Pero antes de entrar en esta propuesta, es necesario explicitar qué entendemos por el concepto de «actores», concepto que reemplaza críticamente y gracias a una compleja ruptura, el concepto de sujeto moderno en la educación y la pedagogía.

### **1.2.2. Superación crítica del concepto de sujeto de la educación: los actores de la relación pedagógica y educativa.**

Hablar de «actores» en lugar de «sujeto» de la educación y de la pedagogía, no es una transposición mecánica de términos.

Una vez esclarecido el concepto de escenario como mundo de la vida simbólico-biótico de la educación y de la pedagogía, no podemos pensar en unos actores colocados por «fuera» del «escenario», sino en una relación fundamental con ese escenario:

como parte de él y como intérpretes, dadores de sentido y transformadores de dicho escenario.

Los llamamos actores, haciendo la analogía con el teatro, especialmente inspirados en Shakespeare y en la interpretación que hace Benjamin del drama barroco alemán. El actor es aquel que representa un papel en la obra de teatro, pero que para poder hacerlo de manera bella, es necesario que haga su interpretación personal y propia del personaje que va a representar. Sin embargo, la calidad estética de la interpretación que hace el actor del personaje está dada, por varios aspectos, como son que el público, en el momento de ver al actor, no esté pensando en el actor sino en el personaje.

El actor debe mimetizarse en el personaje, que vamos a llamar «el otro»; debe hacerlo aparecer en el escenario tan él mismo, que el público logre identificarse con el personaje representado y no con el actor. Sin embargo, la realización del actor como actor está dada, precisamente, por la facilidad que él tenga de comprender e interpretar al otro como otro, en su otredad, lo cual no impide de ninguna manera que el actor se realice como un yo individual e irreductible a un otro. Por el contrario, es a partir, del «otro», para nuestro ejemplo, del personaje interpretado, que el yo del actor se constituye como yo.

En la relación pedagógica, por ejemplo en la relación maestros-alumnos, los maestros y los alumnos, son mundo-de-la-vida y están en el mundo-de-la-vida, no si lo desean, sino que es imposible cualquier forma de existencia fuera del mundo de la vida; en este sentido, la relación pedagógica y educativa en general es un permanente proceso de comprensión, interpretación y resignificación de los saberes, de las creencias, de los mitos, de las morales, de las artes, de las formas políticas, y en sentido genérico, de las formas culturales que son contexto, a su vez de esta relación.

El idealismo de la relación sujeto-objeto de la educación y de la pedagogía modernas, aún en sus formas más positivistas, hizo que la escuela se aislara del mundo de la vida cotidiana, por lo cual la escuela fue perdiendo fuerza y presencia educativa, frente a

otras formas culturales dinámicas y complejas, que sin tener como intencionalidad la educación y la pedagogía en sentido estricto, se fueron convirtiendo en fuerzas poderosas en la construcción de sentidos, de conciencias, de sueños, de formas de relación y cotidianidad.

Nuestro esfuerzo en la superación de la traba epistemológica de la educación y de la pedagogía modernas, tiene sentido, en la medida en que logremos mostrar que la separación entre sujeto y objeto, no puede darse –menos aún para mantenerlos a los dos– en una especie de forma abstracta, extrañada del mismo movimiento del mundo de la vida cotidiana, que ellos son.

Como «sujeto» y «objeto», son formas históricas del lenguaje cargadas de significación científicista, no vamos a decir que el sujeto es «reemplazado» por el actor, así como hemos enfatizado que el objeto no puede ser «reemplazado» por el escenario del mundo de la vida simbólico-biótico.

Así como las ciencias sociales modernas para tener el *status* de ciencia acudieron al modelo epistemológico (teórico-metodológico) de la física moderna, dedicándose durante mucho tiempo a la constitución de su objeto, las interdisciplinas y transdisciplinas que se han venido construyendo a raíz de la crisis de la modernidad, y en busca de la solución de problemas muy complejos, han ido construyendo críticamente sus nuevas propuestas epistemológicas.

Parte primordial de la superación del concepto de sujeto de la educación y de la pedagogía, es su propia ruptura y disolución. La postmodernidad condujo a la necesaria disolución del sujeto, como concepto, como forma de lenguaje identificatorio con el científicismo moderno, como sustento y fundamento *a priori* de todo conocimiento y del mundo mismo, como campo originario y constitutor de la racionalidad, según la modernidad. El arte en su movimiento propio, intuye que el reduccionismo del sujeto a subjetividad racionalista excluye e invalida la posibilidad de otras formas de ser que no se identifican con ella, y que éste es el principio de colonialismo de la modernidad. Por esta razón Schiller (1990) enfatiza que el arte es lo único que realmente libera y que

un Estado debe buscar ser bello, para que pueda ser justo. El filósofo, en el siglo XVIII, ya preveía el cansancio, el agotamiento de la naturaleza biótica y de la naturaleza cultural del hombre, frente al reduccionismo cientificista<sup>10</sup>.

Y ha sido el propio mundo de la vida simbólico - biótico, en la complejidad que le es característica, quien se ha encargado de romper la subjetividad moderna, pues los hombres y mujeres concretos, con sus diversas formas de ser concretas, así como la naturaleza ecosistémica con su biodiversidad también concreta, han venido reclamando desde hace algún tiempo, el derecho a la diferencia, a la diversidad, y a la biodiversidad. Por lo tanto a las diferentes interpretaciones de un problema, y a que los problemas no son simples, sino redes complejas de interacciones de fracciones de mundo.

Mientras en la pedagogía y en la educación, aún hoy se intenta reconstituir e incluso rescatar su sujeto y su objeto, para que éstas no pierdan científicidad, en otras ciencias, como por ejemplo la matemática o la física contemporáneas, se está haciendo una crítica radical a estos dos conceptos. Los problemas que una y otra están trabajando, pertenecen a un campo de frontera, donde los límites, anteriormente claros y distintos del objeto de la física o de la matemática clásicas, ya no son tan claros ni precisos, dada la complejidad de los problemas planteados. Igualmente, el sujeto, ordenador del mundo, ha ido perdiendo presencia en ambas ciencias, pues lo que estas ciencias han descubierto es que el orden clásico del mundo físico-matemático es más un modelo ideal que el modo de ser del universo. “Los físicos comienzan a ver que el sistema solar no es el relativamente simple mecanismo de relojería de los tiempos de Newton, sino un sistema que cambia constantemente, infinitamente complejo y capaz de conductas inesperadas” (Briggs y Peat, 1990, p. 43)<sup>11</sup>

Si el mundo físico es capaz de conductas inesperadas, ¿no será que el mundo social se construye y reconstruye permanentemente, gracias a los cambios permanentes y muchas

---

<sup>10</sup> Tesis desarrollada por nosotros en Noguera (1997b).

<sup>11</sup> El destacado es nuestro.

veces inesperados de las conductas humanas? Mientras los físicos y los matemáticos han encontrado que ya no existe una subjetividad ordenadora de ese mundo a partir de modelos ideales, porque ese mundo es tan dinámico y complejo que no es posible comprenderlo solamente desde esa subjetividad racional moderna; mientras ellos confirman que existen lugares de ese mundo imposibles de ser explicados, medidos, es decir, conocidos, como por ejemplo los agujeros negros existentes en el universo; al tiempo que ellos confirman la aparición permanente en ese mismo universo, incluida la tierra, de fenómenos inesperados, e impredecibles, como por ejemplo las turbulencias que producen inestabilidades permanentes en los sistemas de la vida y del universo<sup>12</sup>, ¿por qué la escuela no acepta, ni se esfuerza en comprender que las conductas humanas son también sorprendentes, inesperadas, que la educación formal no puede seguir impartiendo una enseñanza lineal y monodireccional de disciplinas cerradas y preestablecidas, o de una ética reducida a fórmulas de comportamiento social, o de una estética reducida a fórmulas para pintar cuadros, o para tocar un instrumento musical?

La educación formal debe abrirse –sobre todo por medio de una crítica profunda, honesta y radical, al epistemologismo y al ideal de asepsia de la ciencia moderna que la pedagogía quiso imitar para llegar al estatuto de ciencia moderna– y entrar en diálogo comunicativo según la idea de Habermas, con otras formas culturales que ya son actores en los procesos educativos, junto o a pesar de la escuela misma, en la mayoría de los casos.

De ninguna manera estamos negando las profundas reflexiones de muchos filósofos e historiadores de la educación y de la pedagogía, respecto a esta problemática. Estamos cuestionando los cimientos, las bases, los conceptos que han sustentado a la escuela en la modernidad.

La relación maestros-alumnos, no se da en un laboratorio aislado del mundo de la vida cotidiana, en una especie de aula ideal, paraíso terrenal en el cual quiso ubicarse la relación pedagógica

---

<sup>12</sup> "La turbulencia está abrumadoramente presente en la naturaleza: en las corrientes de aire, en ríos veloces que lamen rocas y columnas de puentes, en la lava caliente que fluye de un volcán, en desastres meteorológicos tales como tifones y olas gigantes" (Briggs y Peat, 1991, p. 45)

en la modernidad; la relación maestros-alumnos-mundo-de-la-vida-cotidiana, es de una tal complejidad que es imposible hacer una escisión entre cualquiera de estos actores, para darle a cada uno y por siempre, como categorías ideales y por tanto quietas, papeles separados.

Como en el teatro, estos son actores si y solo sí, hay «otros». Y al modo de los grandes monólogos teatrales de la historia, pensamos que la escuela ha sido el lugar de monólogos interminables, y por qué no decirlo, esquizoides, donde el maestro, entendido como categoría a-histórica, repite conocimientos absolutos, tautológicos e incuestionables. A diferencia de los grandes monólogos del teatro clásico como por ejemplo los bellos monólogos de Hamlet en maravillosas representaciones teatrales hechas por ejemplo, por actores ingleses como Lawrence Olivier, Peter O'Tole o Richard Burton, la gran mayoría de los monólogos presentados por los maestros de la escuela moderna, han sido de un nivel estético desastroso.

Los alumnos por su parte, excluidos de todo tipo de participación real la mayoría de las veces, desean salir cuanto antes no del aula paradisiaca, sino de la «jaula» en la que por varias horas han estado encerrados.

Como en el teatro, nuestros actores en la relación educativa y pedagógica, necesitan del interlocutor, del par, del otro, de la alteridad, de la diferencia encarnada en ese otro, del mundo de la vida cotidiana como otra voz, para poder tener una relación pedagógica y educativa significativa.

Esta multivocidad, extendida desde nuestra perspectiva ambiental al mundo de la vida simbólico-biótico, rompe el concepto de sujeto, aún como sujeto intencional, pues el acontecimiento educativo se sucede dentro de la red de intencionalidades, sueños, imaginarios y cadenas de significantes, presentes en los diversos actores, que desdibujan progresivamente el protagonismo de un solo actor, para dar paso a la construcción colectiva de una nueva interpretación significativa del mundo.

La racionalidad pasa a ser uno de tantos elementos importantes y significativos en la construcción de conocimientos,

pero no es el único, aunque en algunos momentos puede ser hilo conductor, tomando el concepto expresado por Morin (1996)<sup>13</sup>, cuando se refiere al proceso de hominización, y sobre todo cuando pensamos en el caso específico de la relación pedagógica. El reduccionismo racionalista, de pensar que la relación pedagógica es una relación racional y solamente racional, ha sido en mucha parte el elemento potenciador de la crisis de la escuela y de la búsqueda de un nuevo paradigma que reemplace al perdido, tal vez, al decir de Morin, como es el paradigma de la complejidad.

### **1.3. La propuesta estética para la educación y la pedagogía**

Una vez superado el problema del reduccionismo moderno por medio de la constitución de una epistemología de la educación que rompe el sujeto y el objeto, como categorías modernas separadas, la cercanía por analogía, con la experiencia estética en sentido restringido, es decir, con la experiencia que tiene que ver con la concepción, elaboración, contemplación activa, interpretación y reinterpretación de la obra de arte, se hace evidente y anticipa uno de los elementos nodales de la integralidad en la diferencia, problema de nuestro próximo capítulo.

La inclusión de términos como «diferencia», «diversidad», «alteridad», o «multivocidad», han aparecido sólo recientemente en el campo del mundo de la vida educativo. Hasta hace unos pocos años, estos términos, como conceptos fundamentales de la educación, ni siquiera estaban en la mesa de discusión de los historiadores, filósofos, metodólogos y psicólogos de la educación, y menos aún en la mesa de discusión de los pedagogos, pues eran términos que negaban toda posibilidad de cientificidad de la pedagogía y de las llamadas ciencias de la educación en general.

Como ya hemos dicho en anteriores ocasiones, términos como «universalidad», «homogeneidad», «autonomía»,

---

*13 Dice Morin refiriéndose a este proceso de hominización, que "tal grado de complejidad es de esperar que nos suma en la confusión desde un principio y no dejaría de ser tentador buscar un hilo conductor. Pero este hilo conductor no había de ser un rasgo reductor..." (p.66)*

«autorreflexión», o «univocidad», referentes a conocimientos, a formas de comportamiento o a formas del gusto, imperaban en las formas y conceptos educativos y eran patrones importantes en la evaluación de los resultados de un proceso pedagógico o educativo en general.

Los términos opuestos eran patrimonio de la poesía en el mejor de los casos y, en el peor, de aquellos conocimientos que, por tener precisamente estas características, no lograban el *status* de saberes verdaderos, por lo cual no cabía la menor duda en considerarlos falsos.

La inexactitud, la ambigüedad y la indeterminación, no podían caracterizar el lenguaje de ninguna ciencia, y mucho menos de la física, madre de la ciencia moderna, precisamente por haber sido ella la primera en constituirse como ciencia exacta, por tener una teoría universal, con leyes universales, con un método universal y con la matemática cuantitativa como fundamento demostrativo de dichas leyes y métodos (Cassirer, 1956) <sup>14</sup>

Así mismo, las ideas de caos, de catástrofe, de complejidad, de fractalidad, sólo comienzan a ser utilizadas por ciencias como la física o la matemática a partir de la segunda mitad de nuestro siglo y de manera muy restringida a ellas, porque las mismas ciencias llamadas del hombre, han sido mucho más reacias que la física o la matemática contemporáneas, a aceptar la debilidad de sus supuestos de orden racional y de totalidad. Y entre ellas, la pedagogía, la política y la ética son disciplinas que permanecen aún muy fieles al predominio de la racionalidad presente y determinante de la relación pedagógica, política o ética.

Sin embargo, interdisciplinas como la sociolingüística, la antropología contemporánea, la ecología, y la dimensión

---

*14 Recordemos que el aporte fundamental de Newton fue el de constituir la física sobre las bases de leyes universales, como es el caso de las ley de la atracción de los cuerpos. Kant toma el modelo newtoniano para la constitución de su filosofía de la subjetividad, haciendo que la modernidad se consolide como una puesta en marcha de las leyes de la razón, a la manera newtoniana. Dentro de estos conceptos, es imposible pensar en cualquier alteridad, cualquier diversidad o cualquier multivocidad, pues lo universal se basa en la posibilidad de lo autónomo y no de lo heterónimo...*



ambiental<sup>15</sup> y, de otro lado, las artes han abierto el camino para que la pedagogía y la educación comiencen sus procesos de apertura a la diversidad, procesos que en sentido lato llamamos en esta tesis, procesos de estetización.

En sentido general la estetización tiene que ver con una redimensionalización de la sensibilidad, de la imaginación, de las dimensiones onírica, lúdica y de deseo, olvidadas durante el imperio de la razón científica moderna. Indudablemente, el fenómeno de estetización de la vida es un fenómeno que debe mirarse desde diversos puntos de vista, desde diversos ángulos, y comprenderse como complejo, no reductible a la explicación de una teoría, pues él mismo, como fenómeno que busca la superación cotidiana de los macrodiscursos y teorías totalizantes, plantea precisamente el fin de la modernidad en dicho sentido. (Vattimo. 1985). Sin embargo, ante la imposibilidad de agotar todos los puntos de vista respecto a este fenómeno, seguiremos el camino de la fenomenología hermenéutica pues este camino, por su carácter gradual, comprensivo, y perspectivístico, no nos permite caer en fundamentalismos tales como el subjetivismo, el objetivismo, el cientificismo, el idealismo, o el racionalismo en general.

La apertura que desde la fenomenología hermenéutica se ha dado a la poesía, a lo mítico, a lo hermético (es decir a lo extraño, a lo sagrado en una concepción amplia, no sólo religiosa o doctrinal), como forma de ampliar la comprensión del mundo de

---

*15 La dimensión ambiental no es solamente la dimensión ecológica; la ecología es una interdisciplina que abre el camino para la reflexión ambiental, por cuanto que ésta es la primera ciencia que descubre que la vida funciona como sistema a través de la función de «nicho» y que las transformaciones del medio ecosistémico hechas por la especie humana a través de los acontecimientos y procesos históricos, han producido una serie de cambios en las relaciones ecosistémicas, cambios que en la modernidad industrial han llegado a situaciones extremas, poniendo en riesgo de extinción millones de especies, incluyendo a la especie humana misma. Las ciencias ambientales surgen en el momento en que muy a pesar de las ciencias sociales reducidas al antropologismo, los humanos descubren que la naturaleza ecosistémica es el apriori de su existencia como especie. Esta dimensión ambiental coloca a la especie como parte de la compleja biodiversidad, y a todas las formas culturales de su existencia concreta como diversas formas de manifestación de dicha especie humana. Por tanto la dimensión ambiental tiene que ver con el hombre, pero no con el hombre metafísico de la modernidad, sino con el hombre concreto, hijo mayor de la vida, heredero de una naturaleza ecosistémica que debe cuidar y utilizar con respeto y de una naturaleza cultural que debe potenciar hacia el conocimiento de sí mismo, de la naturaleza ecosistémica y del otro en su otredad irreductible.*

la vida (Vattimo, 1985, p. 61 a 71), nos ha cuestionado seriamente nuestra «fidelidad» absoluta a la racionalidad científica, como único cimiento de la educación y en particular, de la pedagogía.

De otro lado, pensamos que el fenómeno complejo de estetización del mundo de la vida cotidiana, tiene a su vez, varias facetas y dimensiones que es importante reflexionar como filósofos de la educación, no con el fin de colocarlas frente a la lente de una teoría racionalista moderna, sino ante todo, con el fin de comprenderlos en su presencia concreta en el ámbito de la cotidianidad.

Dicho de otra manera, no nos podemos quedar solamente en la pregunta por el origen de la estetización del mundo de la vida cotidiana, sino que tenemos que aceptar, comprender e interpretar este fenómeno, precisamente para que no suceda lo que de alguna manera plantea Jürgen Habermas: que ante la inexplicable presencia de irracionalismos y otras fuerzas distintas de la razón, y ante la insuficiencia de la razón monológica de dar cuenta de todo lo existente y de solucionar todos los problemas de la humanidad, el mundo de la vida terminaría siendo colonizado por dichas fuerzas irracionales y la razón pasaría a un segundo o tercero o último plano.

El temor de Habermas, como el temor de todos los filósofos amantes de la Racionalidad con mayúscula, y por tanto modernos, es que la razón pierda su hegemonía en el mundo de la vida cotidiana. Por tal razón Habermas (1989a) elabora una Teoría, que inicie la descentración de la razón, proceso que se manifiesta ya en su *Discurso Filosófico de la Modernidad* (1989). La razón ya no está más centrada en un «sujeto trascendental mudo», como es el sujeto trascendental de todos los filósofos idealistas modernos, sino en la relación intersubjetiva dada en el mundo de la vida cotidiana husserliano, relación que es esencialmente comunicativa.

Sin embargo Habermas aporta un aspecto muy importante a nuestra reflexión: el reconocimiento de la diversidad racional de los sujetos que intervienen en una relación comunicativa. Para Habermas, el lenguaje en sus diferentes formas, aún el lenguaje estético, es racionalidad ampliada. Su intención es la de romper con el sujeto que se autocritica, autodefine, autorreflexiona, en un

silencio que sólo es posible en el mundo de las idealidades, pero que en el mundo de la vida cotidiana es imposible; ya lo había planteado Husserl: la subjetividad sólo es posible como intersubjetividad, en el contexto del mundo de la vida, como co-relato y como horizonte de la conciencia intencional.

El mundo de la vida como co-relato tiene una significación muy importante en la construcción de nuestra propuesta estética para la educación y la pedagogía. Husserl abre la puerta hacia una desobjetivización del mundo de la vida y comienza a ser un actor más de toda relación, contenedor y contenido de toda posibilidad de relación intersubjetiva.

Para nosotros, la idea Husserliana del mundo como co-relato, nos lleva a comprender el mundo de la fenomenología como un mundo que nos «dice» algo, cosa que para el objetivismo puro sería imposible siquiera de pensar. El mundo nos relata sus propias y diferentes formas de ser, a partir de lenguajes no racionales, inexplicables para la racionalidad pero comprensibles desde otras dimensiones como por ejemplo la sensibilidad.

Cuando Habermas pone a hablar a los sujetos y ubica la racionalidad no ya en los sujetos, sino en la relación comunicativa que ellos tienen, está descentrando la racionalidad, pero no «desantropologizándola», pues la racionalidad en cualquiera de sus formas, aún las más abiertas, como las formas racionales del arte o de la cultura, es única y exclusivamente del hombre. Sin embargo, está estetizando a la razón, porque la está abriendo a la diversidad, a la heterogeneidad y a la diferencia.

Habermas no renuncia a la razón, sino que la amplía, la descentra y comienza a encontrarla en esta nueva forma, sobre todo en el arte. Una fuga de Juan Sebastián Bach o de Arnold Schönberg es la muestra más clara de cómo es posible la racionalidad estética de carácter comunicativo y heterónimo. La orquesta, no sólo la clásica occidental, sino cualquier grupo de intérpretes musicales, cuando interpretan una obra, cada uno dice una cosa diferente, con instrumentos diferentes e incluso en tonalidades diferentes –como es el caso de la música dodecafónica o atonal, o de las músicas indígenas, o folclóricas de cualquier

cultura-, pero el resultado es una obra, una unidad compleja y bella, compuesta de diferencias.

El diálogo entre los diversos sujetos intérpretes de la obra musical, es similar al diálogo de los diferentes actores de una obra teatral, o de los diferentes personajes que aparecen en los distintos escenarios dentro de una sola tela de Pablo Picasso, o de los diferentes personajes de una novela de Joyce o de Vargas Llosa. Este diálogo precisamente por serlo, llega a acuerdos, a partir de la dialéctica entre los disensos y consensos. En esto se diferencia, según Habermas, el diálogo y la razón dialógica, del monólogo o la razón monológica. En la razón monológica se impone una sólo dirección, un sólo discurso, que con frecuencia inusitada, está cargado de intereses de la subjetividad poseedora de esa racionalidad monológica.

El concepto de escuela tradicional, está cruzado por la racionalidad monológica y monodireccional, mientras que la construcción de un proyecto escolar desde la perspectiva habermasiana, es decir, desde la perspectiva de que la escuela sea el lugar donde se ponen en diálogo los sujetos comunicativos, es un gran aporte a la estetización de la relación pedagógica, estetización muy restringida aún por las determinaciones propias de la racionalidad dominante aunque sea una racionalidad comunicativa. La intención de este proyecto escolar construido con base en una racionalidad comunicativa, es darle a la razón diversas dimensiones, de tal manera que la imaginación o la sensibilidad, serían tipos de razón, o especies de razones que compondrían la racionalidad.

Con esto Habermas logra ampliar el concepto de racionalidad, salvando así al mundo de la vida cotidiana de ser colonizado por otras fuerzas tal vez irracionales, que dejarían a la racionalidad restringida hablando para sí misma, mientras los intereses de la vida cotidiana serían diferentes a los intereses de dicha razón (Vattimo, 1985, p.61 a 71). Pero al hacerlo, Habermas elude la posibilidad de comprender el mundo de la vida como mundo complejo, compuesto de yoos y de alteridades simbólico-bióticas, no sólo racionales sino, y ante todo, imaginativas, simbólicas y míticas. Piensa en un mundo de la vida posible de ser comprendido

en su totalidad desde la perspectiva racional ampliada. Trabaja con un mundo de la vida objetivo –aunque ya Husserl nos planteaba que la objetividad era una subjetividad compartida–, lo cual nos parece insuficiente para nuestra propuesta de estetización.

Habermas, sin embargo, nos alerta en el sentido de no caer en un esteticismo, de tipo reductivo y que por lo tanto no cabe en nuestra propuesta de integralidad. Este esteticismo tendría lugar, en el momento en que se llegara a una especie de escepticismo absoluto, fenómeno que debe ser reflexionado, interpretado y comprendido por la filosofía de la educación, si ésta no quiere tornarse en una serie de lenguajes extraños a la praxis educativa del futuro, o en lo que metafóricamente han llamado Hernández et al (1995), una especie de «misa en latín», lejana a los nuevos contextos culturales.

El fenómeno de estetización del mundo de la vida viene ligado a una serie de acontecimientos surgidos en el seno de la cultura moderna y de una crisis que ha originado aquello que hemos llamado «postmodernidad», crisis que cruza todo nuestro trabajo como problema complejo y como potencial creador en el campo de la construcción de nuestro pensamiento sobre educación estética y fenomenología.

Un elemento de este fenómeno es la supresión de los límites de lo estético en donde lo estético no es ya aquella filosofía idealista de carácter metafísico que fundamentaba la obra de arte, sino que lo estético se ha ido «trivializando» (Vattimo, 1985, p. 49 y ss), es decir, ha ido permeando todos los rincones del mundo de la vida.

La práctica de las artes, comenzando desde las vanguardias históricas de principios del siglo XX, muestra un fenómeno general de «explosión» de la estética fuera de los límites institucionales que le había fijado la tradición. Las poéticas de vanguardia rechazan la delimitación que la filosofía –sobre todo de inspiración neokantiana y neoidealista– les impone; no se dejan considerar **exclusivamente** como lugar de experiencia a-teórica y apráctica sino que se proponen como modelos de conocimiento privilegiado de lo real y como

momentos de destrucción de la estructura jerarquizada de las sociedades y del individuo, como instrumentos de verdadera agitación social y política.

...Esa explosión se convierte por ejemplo, en negación de los lugares tradicionalmente asignados a la experiencia estética: la sala de conciertos, el teatro, la galería de pintura, el museo, el libro...(Vattimo, 1985, p. 50-51)<sup>16</sup>

Las vanguardias se realizan en lugares cotidianos como la calle, en el barrio, o en otros lugares 'virtuales' como son la televisión, o últimamente, en las postrimerías de nuestro siglo XX, el espacio cibernético.

...el impacto de la técnica en el decisivo sentido indicado por Benjamin en su ensayo de 1936 sobre *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica...!./...ya no se manifiesta exclusivamente y ni siquiera principalmente vinculado con la utopía de la reintegración (metafísica o revolucionaria) de la existencia, sino vinculada con el advenimiento de nuevas técnicas que de hecho permiten y hasta determinan una forma de generalización de los estético (Vattimo, 1985, p. 52).*

La posibilidad de reproducir en forma generalizada y gracias a la técnica, aquellas obras de arte que en un principio sólo era posible contemplarlas en un sólo sitio, en su unicidad absoluta, y muchas veces, una sola vez en la vida, daba a los espacios donde dichas obras de arte se encontraban, características sacras. El «áura perdida» de la obra de arte a partir de la posibilidad de su reproducción de masas, y por tanto de su «desacralización», ha significado «la muerte del arte», en el sentido clásico del término.

La muerte del arte no es sólo la muerte que podemos esperar de la reintegración revolucionaria de la

---

<sup>16</sup> *El resaltado es nuestro.*

existencia, sino que es la que de hecho ya vivimos en la sociedad de la cultura de masas, en la que podemos hablar de estetización general de la vida en la medida en que los medios de difusión que distribuyen información, cultura, entretenimiento, aunque siempre con los criterios generales de «belleza» (atractivo formal de los productos), han adquirido en la vida de cada cual un peso infinitamente mayor que en cualquier otra época del pasado. Claro está que identificar la esfera de los medios de difusión con lo estético puede suscitar objeciones, pero no resulta tan difícil admitir semejante identificación si se tiene en cuenta, que además de distribuir información, esos medios de comunicación de masas, producen consenso, instauración e intensificación de un lenguaje común en lo social (Vattimo, 1985, p. 52)

Como toda novedad, esta «masificación» del arte ha producido escozor en la tradición metafísica, porque significa una especie de «trivialización» de aquello considerado como «sagrado», y que a partir de la aparición de la crítica de arte, con Charles Baudelaire (1995), ya comienza a discutirse si el arte está constituido por leyes eternas, o si hace parte del movimiento permanente de la vida cotidiana. Comienza a entreverse la existencia en la obra de arte misma, de esos dos elementos contradictorios en sí mismos, pero constitutores de la modernidad: la «modernolatría», que significa la adoración al progreso, al movimiento permanente y al cambio, y por otro lado, la «desesperación cultural», de la cual participan pensadores y artistas modernos como Freud o Munch, y que significa una cierta visión apocalíptica de la época moderna, una angustia y una desesperanza frente a la soledad del hombre, que habiendo renunciado a los dioses, ha asumido las riendas del mundo confiando exclusivamente en su propia razón.

El elemento fugaz de la obra de arte, está dado, según Baudelaire, por la fugacidad misma de los tiempos modernos, en el sentido de que es imposible detenerse, volver atrás, o retornar al origen. La modernidad nos impele hacia adelante, según la idea de progreso. Pero, para que el arte sea arte, debe guardar una secreta relación con lo clásico, en su sentido de actualidad

(Frampton, in Foster, 1985) y en su sentido legal. Las leyes de la estética clásica, como es el caso de la escala, la proporción, el equilibrio y la armonía, se cumplen siempre, en la medida en que se contextualizan y responden a las necesidades estéticas del momento. Su universalidad, dice Frampton, recordando a Baudelaire y a Habermas (in Foster 1985) es su capacidad inagotable de cambio y de comprensión de las particularidades propias de las distintas culturas.

Si Baudelaire ya intuía en 1860, fecha en la cual escribe *El pintor de la vida moderna*, la fugacidad del arte como elemento constitutor del arte moderno, esta fugacidad ha llegado en las postrimerías del siglo XX, a un grado inesperado, por el desarrollo de la informática y de la cibernética. Podemos decir que si ya Benjamin, en los años 40 escribía sobre la problemática estética suscitada por la aparición de la reproducción técnica de la obra arte, cincuenta años después, es casi imposible separar la elaboración y difusión de la obra de arte de la tecnología.

La tecnología de las comunicaciones, por ejemplo, no son medios para transmitir «obras de arte», que se pueden obviar o no, sino que son elementos constitutores de formas de percepción de la sensibilidad, sin los cuales esto no sería posible.

Ocurre entonces el fenómeno de «trivialización del arte» en cuanto a que la percepción del arte, como lo afirma Benjamin, se hace en una forma distraída.

Esta percepción ya no encuentra la «obra de arte» de cuyo concepto formaba parte integrante la aureola. Se puede declarar entonces que no se da (ya) (o aún) experiencia del arte; pero esto se puede declarar siempre dentro del marco de una aceptación de los conceptos de la estética metafísica. En cambio, es posible que precisamente en el deleite distraído que parece la única posibilidad de nuestra situación, el *Wesen* del arte nos interpele en un sentido que nos obliga a dar, aún en este terreno, un paso más allá de la metafísica. La experiencia de deleite distraído ya no encuentra obras sino que se mueve a una luz de ocaso y de declinación y también, si



se quiere, de significaciones diseminadas, de la misma manera en que, por ejemplo, la experiencia moral ya no encuentra grandes decisiones entre valores totales, el bien y el mal, sino que encuentra hechos micrológicos, respecto de los cuales, como en el caso del arte, los conceptos de la tradición resultan enfáticos. (Vattimo, 1985, p.p. 56 y 57)

La experiencia distraída del deleite estético, dada en los medios de comunicación, ha surtido un efecto de mimesis entre el medio de comunicación y el «contenido» que se comunica, de tal forma que el arte contemporáneo ya no puede sustraerse de sus materiales como son la imagen virtual o el sonido construido a partir de la descomposición y recomposición de ondas electromagnéticas.

La experiencia estética contemporánea es casi tan fugaz como la velocidad de la luz, lo cual significa metafóricamente, que en segundos uno puede tener la experiencia de miles de imágenes o sonidos en un movimiento electrónico que tiende a cero. El hecho de que a diferentes horas locales, en diferentes espacios y en diferentes épocas históricas según las diferentes culturas, millones de personas pertenecientes a estas diferentes culturas, estén escuchando al mismo tiempo un concierto de los Rollings Stone, de la Filarmónica de Berlín o de Chico Buarque, nos muestra las transformaciones profundas que ha sufrido al experiencia de espacio y tiempo de la modernidad. Con un espacio y un tiempo tendiente a cero, en los que caben miles de espacios y de tiempos, estamos inaugurando una nueva época, que podría llamarse en este sentido, el fin de las totalidades homogéneas, y de la historia lineal universal. (Woolley, 1992)

La muerte del arte, en este sentido, significa la muerte de las esencias inmutables, de los valores estéticos eternos. Significa de otro lado, la ruptura que hace la experiencia estética actual, de los límites del arte –en sentido clásico–, para permear la vida cotidiana. Significa también, la masificación de la experiencia estética y por tanto la pérdida de la aureola, en el sentido de irrepetibilidad y unicidad de dicha obra, y en sentido espacial, la posibilidad de tener la experiencia estética en lugares «profanos» como la cocina, el baño o la alcoba de nuestra casa.

Pero la muerte del arte en sentido metafísico, ha significado el nacimiento de otras formas de esteticidad, y de otro tipo de experiencias y visiones estéticas que son potencial para nuestra propuesta de una educación estética. Estas tienen que ver con la posibilidad de concebir la relación pedagógica como una relación estetizante, a partir del reconocimiento de la diferencia entre los actores y entre ellos y los escenarios en los cuales y desde los cuales, se realiza la relación pedagógica.

Así y por analogía, si personas de tan diferentes culturas, lugares, razas y tendencias, pueden en un mismo momento tener la experiencia estética de un concierto de Pavarotti, o, por qué no, de un bello partido de fútbol, ¿por qué no aceptar y comprender que la educación también está viviendo este mismo fenómeno de estetización?

De hecho, uno de los fenómenos que han acelerado la crisis de la escuela tradicional, ha sido su alejamiento del mundo de la vida cotidiana, que significa mundo de la cultura, mundo de las diversas formas de ser simbólico-bióticas. En la crisis de la escuela esta estetización se manifiesta en la pérdida creciente de interés, por parte de los estudiantes, en aprender, repetir y conservar los valores científicos, éticos y estéticos –en sentido restringido– de la tradición universal.

Contemporiza esto, con la declive ético de los grandes discursos totalizantes de la política o la economía mundial, que hasta hace unas dos décadas, se habían convertido en discursos performativos propios del racionalismo monológico occidental. Contemporiza también con el declive de las grandes utopías teleológicas y, por otro lado, con la aparición de micro-soluciones o soluciones contextuales o regionales, a los problemas globales.

Frente a estos fenómenos surgen entonces nuevas tendencias en las cuales, la particularidad, la diversidad, la biodiversidad y la diferencia, comienzan a ocupar un lugar destacado en la construcción de proyectos educativos.

Los grandes discursos de la pedagogía moderna, bajan de su pedestal de «panacea», para constituirse en propuestas

discutibles según los contextos culturales y regionales. Las Verdades con mayúscula de la modernidad científica, se convierten en verdades con minúscula de la postmodernidad científica, porque entran a ser sólo una entre muchas dimensiones que componen el denso tejido de una realidad, que a su vez es tejido en red de realidades, a la manera del fenómeno físico-estético de los fractales.

El gran ideal de la Ilustración que en el siglo XVIII significó la posibilidad del Hombre de salir de una minoría de edad a una mayoría de edad, ejerciendo el derecho a pensar y a razonar, para que así la humanidad pudiese llegar a la autonomía<sup>17</sup>, se complementa con el gran ideal de la post-ilustración, que es el de la heteronomía, o sea, la posibilidad que aporta la poesía, el mito, y otras dimensiones de realidad, de comprender un mismo fenómeno, de poderlo nombrar de diferentes formas y de poder comprender el mundo en sus diferencias y desde otras formas de ser. El respeto y el reconocimiento del otro y de lo otro, como una exigencia ética, se convierte en otro elemento estetizante del mundo de la vida actual, pues necesariamente esta ética de la tolerancia lleva al desarrollo de un nuevo tipo de sensibilidad, que es aquella que rompe con una especie de contemplación narcisista, para encontrarse en el otro y en el mundo de la vida cotidiana, y desde esa otredad, constituir otro tipo de identidad, no la moderna caracterizada por la tautología y la autonomía, sino la postmoderna, caracterizada por la diferencia y la heteronomía. (Noguera, 1996)

De esta forma, hay una estetización de la ética. El respeto por la diversidad, por la diferencia y el sentido de tolerancia, no son imperativos categóricos universales *a priori*, como imaginaba Kant la ley moral, sino formas de relación que se van constituyendo y construyendo a través de una práctica universal, que es la relación cultural. Reconocer que lo universal no es lo autónomo, lo homogéneo, o lo monológico según el racionalismo moderno, sino la diversidad de formas de ser cultural, es el comienzo de una recuperación donde la vida bella y la felicidad, pasen de nuevo a ser propuestas educativas que se construyan desde una práctica cotidiana.

---

<sup>17</sup> Autonomía, que para Kant significaba una especie de liberación de las determinaciones de la naturaleza, o del reino de la necesidad.

Sin renunciar a la dimensión científica, la educación y la pedagogía deben abrirse a los procesos de estetización que están aconteciendo en el mundo de la vida. El deseo de ser felices y el placer en todas sus formas como forma de ser de la cultura postmoderna, muestran la eclosión del «pensamiento débil» (Vattimo y Rovatti, 1990), es decir, de aquellas formas y dimensiones vistas como «periféricas» –caso del mito, del arte y de la poesía–, como triviales –el caso de las modas, y algunas formas culturales de comunicación de masas como la telenovela– o como superficiales<sup>18</sup> –como es el caso de las formas de pensar y de hablar, distintas a los grandes discursos modernos–.

Y para que esto pueda darse en la praxis educativa y pedagógica, sin perder la dimensión racional, la escuela debe realizar una crítica profunda de sus modelos y paradigmas modernos, preguntarse por su sentido, entrar en diálogo con otras formas que se están prefigurando como potenciadoras y constitutoras de conciencia, y renunciar a la vocación salvífica impuesta por el racionalismo moderno, para reconocerse como una entre otras formas de educación. Debe descentrarse como sujeto de la educación y reconocerse como un actor tan importante en el escenario del mundo de la vida cotidiana educativo, como el mismo medio ambiente, contexto clave de la relación educativa, y constituido no sólo por las relaciones ecosistémicas, sino por las culturales en las cuales están los medios de comunicación, las ciudades, o la escuela virtual que ha creado la revolución informática y la cibernética.

Posiblemente así pueda realizarse una educación integral a partir del respeto por la diferencia, tema de nuestro capítulo segundo, en el cual mostramos cómo nuestro concepto de educación estética asume la problemática ambiental, y está permeado por la dimensión y la perspectiva ambiental.

---

*18 Utilizamos aquí el término en el sentido en que lo utiliza la corriente de «pensamiento débil», es decir, como opuesto a pensamiento fuerte o profundo, que según esta misma corriente, es el pensamiento de la ciencia y la tecnología modernas.*

## **2. EL CUERPO Y EL MUNDO DE LA VIDA**

### **Una propuesta teórico-metodológica de educación estético-ambiental**

Una vez construida nuestra crítica a los modelos y paradigmas de la educación moderna, crítica realizada desde un otro, que en este caso es la estética en su forma específica de arte, surge la necesidad de comprender en detalle el rechazo que paradójicamente han tenido el cuerpo y el mundo de la vida en su diversidad y movimiento, dentro de las formas modernas de la educación y la pedagogía, para desarrollar una propuesta desde la fenomenología hermenéutica de una educación integral, y comprender así mismo y en su especificidad, nuestra experiencia de enseñanza de la historia del arte y de la arquitectura.

Consideramos que los dos aspectos excluidos del *ethos* de la educación moderna, como son el cuerpo y el mundo de la vida simbólico-biótico, son los dos aspectos que deben estructurar nuestra propuesta, obviamente, sin dejar por fuera la racionalidad lógica. Ambos tienen que ver con el viraje ético-estético que debe dar la escuela de hoy y del futuro y que reclaman, no solo los críticos y teóricos de la educación y de la pedagogía, sino los movimientos propios del mundo de la vida cultural no académicos, de este fin de siglo.

Ambos, el cuerpo y el mundo de la vida simbólico-biótico, han iniciado desde su propio contexto una protesta frente a la

negación reiterada que el racionalismo cientificista ha hecho de ellos. Tal protesta que se ha manifestado, de un lado, por medio de la estetización del mundo de la vida por parte de las mediaciones comunicativas –de los *mass media*–, expresada por la primacía de los gustos individuales sobre toda otra forma de placer y de felicidad, por la importancia que han ido adquiriendo otras formas de conocimiento diferentes a las científicas, por el derrumbamiento de grandes utopías y teorías universalizantes de carácter político o estético y por el reinado del deseo y su satisfacción personal, y de otro lado, por la crisis ambiental que vive el planeta, crisis de un nivel global que está reclamando soluciones de tipo regional y al mismo tiempo, decisiones de orden global.

El cuerpo y la vida en todas sus dimensiones y complejidad, proporcionan a nuestra reflexión sobre los problemas de la educación en nuestra cultura, verdaderos potenciales de construcción de un nuevo tipo de escuela, construcción teórica que no es fácil, pues existe aún una gran resistencia a colocar la intuición estética o el espíritu lúdico, en el mismo nivel de importancia de la racionalidad lógica, en el panorama del diseño escolar.

De otro lado, lo ambiental es un problema, un tema, una dimensión y una perspectiva que ha entrado muy recientemente a ocupar la mesa de discusión de la escuela. Si bien la ecología se ha enseñado desde hace varios años, la dimensión de la educación no ha sido permeada por la perspectiva ambiental, que debe enfocarse desde la cultura. La problemática, la perspectiva y la dimensión ambiental, son una revolución en el campo de la educación, pues exigen de ella el trabajo interdisciplinario, interinstitucional, transracional, y una reflexión sobre el *ethos* de las culturas no sólo sobre sí mismas, de manera antropocéntrica, sino de ellas con los ecosistemas. Así la enseñanza de la ecología adquiere sentido, pues si bien ella nos enseña ya unas relaciones ecosistémicas muy complejas, ella sola y aislada dentro de un cuerpo curricular monodisciplinario, compartimentado y por lo tanto, antiambiental, se convierte en otra isla dentro de la estructura escolar, sin sentido cultural. Por esta y otras razones, como lo veremos a lo largo de este capítulo, lo estético –es decir la corporeidad en todas sus formas de lenguaje– y la vida en todas

sus formas diversas de ser, conforman una base estructurante e inseparable que terminará con la escisión entre lo sagrado y lo profano, entre hombre y mundo, entre sujeto y objeto, entre naturaleza y sociedad, entre cultura y ecosistemas.

Nuestra mirada al arte como forma de ser que nos enseña la diversidad del ser, y al reduccionismo científico de la educación moderna, nos ha conducido a una estetización de la vida y a una «vitalización» del arte. Esa estetización de la vida se extiende a lo político, a lo ético, a lo científico mismo, mientras que la «vitalización» del arte, hace que éste deje de verse como pieza muerta de museo y pase a ser maestro crítico, constructor del mundo de la vida a través de actitudes, valores, conceptos, y formas alternativas de mundo. Lo ambiental y lo estético, pasan a ser aspectos inseparables de nuestra propuesta, en la medida en que ambas dimensiones por diferentes caminos, muestran la necesidad de una recuperación y resignificación del cuerpo y de la vida; del cuerpo no sólo como valor, sino como *apriori* concreto de todo lenguaje, de todo pensamiento, de todo conocimiento, de toda forma cultural de ser, y de la vida en toda su complejidad, como *apriori* de todos los *aprioris*, sin el cual es imposible cualquier otra forma de ser, como lo planteábamos arriba.

En este capítulo buscamos, entonces, mostrar cómo la educación estético-ambiental, siguiendo el camino de la fenomenología hermenéutica, permite el desarrollo de una sensibilidad respetuosa, que admira y acepta la existencia de otras formas de ser, contexto a su vez de aquello que incomoda tanto al racionalismo instrumental: la diferencia. Como proyecto educativo tiene un *útopos* de carácter ético, *útopos* que hemos intentado construir a partir de una lectura interpretativa de las ideas de Husserl, de otros integrantes del movimiento fenomenológico-hermenéutico y, más recientemente, de los filósofos ambientalistas, quienes han abierto la puerta a la reconciliación del hombre con el mundo dentro de la diversidad de modos de ser. Lo estético se amplía en este capítulo hacia el concepto de formas de expresión, en las que se incluyen las formas de expresión de la naturaleza externa a nosotros, para comprenderla como modos de ser, diferentes en algunos aspectos, al modo de ser del ser humano como especie.

Si en el capítulo anterior nos propusimos la posibilidad filosófica de una educación estética desde la superación del cientificismo por medio de la construcción de un paradigma analógico con el teatro, mostrando cómo era necesaria una nueva propuesta que superara las visiones reduccionistas de la relación sujeto-objeto en la educación y en la pedagogía<sup>1</sup>, este capítulo se dedicará a interpretar los conceptos de corporeidad y de mundo de la vida, elaborados por Husserl, como elementos claves para la construcción de nuestro proyecto educativo que integre lo que fue escindido, por medio de la comprensión de lo otro y del mundo de la vida. Por supuesto no se trata de elaborar un manual ni mucho menos un método con pretensiones científicas. Cualquiera de estas tentativas conduciría al esquematismo y al reduccionismo.

Se trata de estetizar la educación para abrirla a la comprensión y a la diversidad de modos de ver y de ser, dentro de un contexto propio. Intentamos mostrar la necesidad de una integralidad en la diferencia, de tal manera que el estudiante se comprenda como ser naturalmente estético y por consiguiente abierto a los problemas propios de su cultura; a la comprensión del mundo y del otro a través de las manifestaciones simbólicas que conforman su cultura. Se pretende permitir que el estudiante dialogue con esas diversas formas simbólicas características de su cultura: el arte, los mitos, las religiones, las ciencias, las técnicas, para que por medio de ese diálogo crítico-comprensivo, construya un proyecto de vida bella. Por esta razón, el tema ambiental se presenta aquí como una posibilidad integradora, dado que ha sido por una supuesta superioridad del hombre sobre la naturaleza, reducida a recurso, que el hombre ha olvidado su origen fundamental y su pertenencia al movimiento incesante de la vida.

Y finalmente, para nuestra propuesta de una educación dentro de la complejidad que hemos mostrado, tanto del mundo-de-la-vida-simbólico-biótico, como de los actores que intervienen en el escenario de la relación educativa y pedagógica, hacemos una reflexión sobre el método hermenéutico de investigación en educación.

---

<sup>1</sup> *Problemáticas en las que Husserl sitúa el origen de la crisis de la cultura occidental.*



Nuestra crítica a la educación racionalista nos lleva necesariamente a que nuestro proyecto de educación integre como perspectiva el desarrollo de la admiración y del respeto por el otro, o sea por el mundo en general, como mundo de la vida y para la vida en sentido dialéctico. El genuino arte ha llamado la atención, –primero que la ciencia o la tecnología modernas–, para realizar un redimensionamiento crítico de la racionalidad que es la esencia histórica de la modernidad. Y a pesar de que el arte ha hecho este llamado de atención por su propio sentido emancipatorio y creador, con el objetivo de ampliar el concepto de sujeto y de objeto, o, si es necesario, de volver a conceptualizarlos para el quehacer estético y su sentido comunicativo, es importante mostrar la transcendencia de esta crítica a las otras formas de cultura, incluyendo a la misma filosofía, que hoy cuestiona, quíéralo o no, el concepto de razón moderna que ella misma construyó.<sup>2</sup>

La escisión y reducción científicista del hombre y del mundo y la propuesta estética que cruza todo nuestro trabajo, muestra que a partir de la vitalidad del arte, razón y sensibilidad, sueño y mundo cuantificable, poesía y técnica, no pueden estar separados, pues son dimensiones diferentes de una misma cosa: la vida, nos conducen a presentar una propuesta reconciliadora que no es, de ninguna manera, una renuncia a la racionalidad ni, en consecuencia, a la filosofía. Tampoco una vuelta esteticista al arte por el arte, ni mucho menos la opción por el absoluto de la razón universal. Nuestra propuesta se fundamenta en que en el mundo de la vida, no puede existir escisión posible pues, si ésta llega a darse, la propia vida se encargará de recordarle a aquellos sujetos dominadores con sus tecnologías, ideologías, ciencias, religiones o filosofías, que ella, la vida, prevalece sobre la muerte. Dentro de la cultura moderna, que ha asumido mucho más los procesos modernizantes que la misma modernidad en su esencia, la crisis es el fundamento de la incansable búsqueda de libertad del hombre escindido.

---

*2“Antes de todo quisiera indicar que si la problemática en torno a la modernidad o post-modernidad tiene su origen y manifestación cultural más en las artes y la literatura que en la propia filosofía, esto no significa que se trate de un problema más de la estética que de la filosofía: como si precisamente por estar las primeras más cercanas a la sensibilidad y la segunda más vinculada a la razón, se pudiese arreglar el asunto tomando partido aquellas por la condición post-moderna, esquivando a la razón estetizante, y conservándose la filosofía fiel a su vocación moderna racional» (Hoyos. 1992, p. 4)*

Por tanto, el primer problema que abordaremos es el de la negación del otro como otro. Si el racionalismo occidental ha impuesto al resto del mundo su forma de ser, como única forma válida de ser, uno de los alcances de las tendencias actuales en el campo de reflexión sobre la cultura ha sido el de cuestionar profundamente el sentido de una cultura impuesta.

### **2.1. El problema de la negación moderna del otro como otro y la recuperación de la corporeidad en nuestra propuesta educativa**

La cultura moderna, ni siquiera desde la reflexión filosófica más profunda, ha podido comprender y reconocer, la existencia de un **otro** diferente, aunque haya anunciado la **crisis** de occidente y el desmoronamiento de los paradigmas de la modernidad.

Lo anterior significa que la cultura occidental moderna, cuyo concepto nos remite a la razón centrada en el sujeto, ha sido una cultura de carácter reductivo: reduce el concepto de cultura al suyo propio, por lo cual la razón en sí misma, ha sido reducida y reductiva, hasta el punto de negar su ligazón con la vida<sup>3</sup>, colocándose por encima de ésta para explotarla, dominarla, manipularla y destruirla tiránicamente.

De la vida participamos todos y todo. Si la especie humana se identifica por la conciencia que, como plantea Heidegger, debe impulsarnos al cuidado del otro y del mundo, la especie humana por medio de su conciencia, debe reconocer la diferencia con el otro. Este reconocimiento sólo puede darse si partimos del concepto de que ser diferentes no significa ser superiores.

De la misma manera, si el problema del otro como otro y no como otro yo, no ha podido ser resuelto por la modernidad europea, será necesario, entonces, la construcción de un concepto de

---

<sup>3</sup> *Entendemos por vida, el movimiento permanente de la naturaleza creándose y recreándose a sí misma.*

cultura de un nuevo orden, donde podamos buscar la pluralidad y la diferencia y no la homogeneidad reductiva, como una respuesta dinámica a esta problemática del modernismo occidental, entendiendo que esta respuesta no es un concepto acabado sino un concepto que estamos construyendo desde la perspectiva de la filosofía, como alternativa cultural, contexto de realización de una estética liberadora y diferenciadora, por medio de procesos educativos innovadores. Este concepto propone, antes que todo, una salida de la racionalidad monológica, del eurocentrismo cultural, que ha sido, sin lugar a dudas, la característica histórica fundamental de la modernidad.

Si una de las características de la vida es su constante movimiento, ¿por qué habría de detenerse el movimiento de la historia de occidente en un tipo o una forma momentánea de ser, forma que se ha convertido en el «ideal supremo de la humanidad», sin contar con la multiplicidad de diferencias, que hacen de la humanidad, la humanidad? ¿Por qué el miedo a enfrentar el fin del imperio de la razón lógico-instrumental? Si los procesos educativos en el paradigma moderno, han tenido una tendencia cientificista, ¿por qué no trascender esta tendencia y, sin dejarla de lado, redimensionarla como una forma de ser y no como La Forma de Ser por excelencia? La comprensión respetuosa de la diversidad de formas de ser, es lo que llamamos esteticidad en sentido lato.

Sin embargo los filósofos modernos y los modernistas más ortodoxos, han tomado actitudes bastante displicentes en torno a este movimiento de la propia vida, que busca rescatar la diferencia y la diversidad en todas sus manifestaciones. Los más radicales no perciben que

...el modernismo contiene sus propias contradicciones internas y su dialéctica; que algunas formas del pensamiento y la visión modernistas se puede petrificar en ortodoxias dogmáticas y volverse arcaicas; que otras formas de modernismo pueden quedar sumergidas durante generaciones sin ser jamás reemplazadas; y que las heridas sociales y psíquicas más profundas de la modernidad pueden cicatrizar repetidamente sin haber sido realmente curadas jamás. (Berman. 1991, p. 172)

Berman se refiere específicamente a una forma de manifestación histórica de la modernidad: el modernismo, esencial, desde el punto de vista de la arquitectura y del urbanismo, para el desarrollo de las grandes ciudades, capitales de los grandes imperios de la modernidad geopolítica. Sin embargo en este capítulo y a lo largo de su obra *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, permanece presente un aspecto que nos parece fundamental para nuestra reflexión filosófica: la modernidad. La modernidad ha tenido, desde su origen por así decirlo, un destino: ser ella misma contradicción y diferenciación (Noguera. 1996); ser profundamente dialéctica y crítica; ser forma inacabada, proyecto incompleto. El dilema actual de la modernidad es que sus formas de manifestación histórica son tan múltiples y diversas, que, como lo expone Berman en otra parte de su texto, “hemos perdido el control de las contradicciones” (Berman. 1991, p. 27), lo cual significa que la racionalidad esencial a la modernidad debe ampliarse desde el punto de vista comprensivo, a las otras formas de vida, para no someter estas formas de vida a dicha racionalidad. Si hace doscientos años, la racionalidad científica comenzaba su camino de apropiación del saber, hoy ya es insuficiente para explicar y comprender el mundo en todas sus dimensiones; la misma verdad científica ha mostrado que su modernidad consiste en la provisionalidad y autosuperación de sí misma, en términos de validez y de verdad. Esto ha podido realizarse por la constante confrontación y discusión que se da en el interior de las comunidades académicas.

La cultura oriental ha penetrado en el campo espiritual de la cultura occidental, fundamentalmente a partir de la sensibilidad de artistas e intelectuales destacados que, desde finales del siglo XIX, empezaron a comprender que lo más moderno podía ser lo más antiguo, y que **otras** culturas distintas a la cultura europea, tenían una riqueza inmensa desde todo punto de vista. Y este descubrimiento tuvo su génesis en el romanticismo nacionalista en el cual, a partir de la investigación de los orígenes de la cultura europea, se llegó al reconocimiento de la presencia y la influencia de **otras** formas de ser, en la cultura occidental.

La incorporación de formas y contenidos estéticos de Egipto, India, China y Java, permitió –paradójicamente– la aparición del arte moderno. En tanto que la modernidad implicaba la renuncia

consciente del hombre a lo sagrado, para llegar al ejercicio pleno de la racionalidad en su grado más elevado: la autoconciencia, el arte moderno se nutría de formas misteriosas, sagradas, elementos tomados de los rituales milenarios del lejano oriente. ¿En qué residía allí la renuncia a lo sagrado en la búsqueda de lo profano? El arte nunca pudo romper el vínculo con lo sagrado; por consiguiente, el origen del arte moderno, con sus elevados niveles de abstracción, con su necesidad de integrar todos los tiempos en el tiempo – como sucede con el cubismo–, reafirma la estética oriental más antigua y la esencia de muchas expresiones del arte religioso, como por ejemplo el geometrismo abstraccionista islámico.

Al igual que Leonardo, Shakespeare, Monteverdi, Borromini, Bach, Mozart, Beethoven, Balzac o Wagner, los artistas iniciadores del arte moderno: Schönberg, Picasso o Joyce, nunca pudieron romper el vínculo con lo sagrado, con lo otro en sus diversas formas, puesto que el arte, por su esencia, pertenece al campo de la intuición y de la sensibilidad lo cual en ningún momento quiere decir que no pueda acudir a elementos claves de la razón: la ley estética, el juicio valorativo, la proporción geométrica, las formas perfectas o la medición del tiempo; por el contrario, la vida de la cultura moderna sólo puede darse gracias a esos gloriosos momentos de equilibrio, que se han manifestado en creaciones como el *Hamlet* de Shakespeare, la *Misa en Si menor* de Bach, el *Requiem* de Mozart, las *Señoritas D'Avignon* de Picasso, o *La Montaña Mágica* de Thomas Mann, por nombrar sólo algunos ejemplos del arte en la cultura moderna y del arte moderno.

Estos gloriosos momentos de equilibrio tienen origen en el ejercicio del diálogo de la razón con la sensibilidad, de la intuición con la ley, de la comprensión cultural y el reconocimiento de la diferencia. Esto ha dado identidad a la misma cultura moderna y al arte moderno en particular.

Vemos pues cómo en el nacimiento del arte moderno se presenta ya una permanente contradicción, dialéctica y dinámica necesarias, entre lo sagrado y lo profano, lo antiguo y lo nuevo, la razón y la sensibilidad, expresándose el movimiento de la vida en sus diversas manifestaciones culturales, proceso al que llamamos estetización.

Las manifestaciones estéticas han marcado la pauta al recordarle a la modernidad que ella misma sólo puede darse si reconoce que en su seno se mueven las fuerzas de lo sagrado, como **otras** fuerzas diferentes a las de la propia razón. Esta ha sido una de las causas por las cuales, sin abandonar la racionalidad, muchos filósofos se han aventurado a proponer el reconocimiento de la diferencia como una perspectiva histórica que permitiría la coexistencia de la filosofía, de las ciencias y de la tecnología, con otras formas de saber del mundo de la vida (Noguera. 1996).

Nuestro trabajo está basado en una gran fe en la filosofía por medio de la lectura de aquellos pensadores que, como dice Berman,

Pueden ayudarnos a asociar nuestras vidas con las vidas de millones de personas que están viviendo el trauma de la modernización a miles de kilómetros de distancia, en sociedades radicalmente diferentes a la nuestra y con los millones de personas que lo vivieron hace un siglo o más (Berman. 1991, p. 26)

Pretendemos analizar cuáles pueden ser los problemas presentes en el desarrollo de nuestra reflexión. Si la modernidad es un proyecto en el que, constantemente, la razón deriva crítica y auto-críticamente, es imposible dar por concluida de manera absoluta la reflexión sobre problemas filosóficos esenciales.

Si entendemos por cultura la manifestación simbólica de las diferencias del mundo de la vida simbólico-biótico de las distintas comunidades, es necesario comenzar por el reconocimiento de la existencia real de otros que son diferentes a mí. Este ha sido uno de los mayores problemas de la Filosofía Moderna que ha creído que su verdad es la verdad universal. Esta creencia se manifiesta en propuestas como la del sujeto transcendental de Kant, la del espíritu absoluto de Hegel, el sujeto social de Marx, la intersubjetividad transcendental de Husserl, e incluso en la razón comunicativa de Habermas o el sujeto del lenguaje de la hermenéutica. Todos los grandes filósofos de la modernidad coinciden en creer en una racionalidad universal, lo cual indudablemente es una certeza: todos los hombres y mujeres de la

tierra tenemos el derecho a ejercer tal capacidad esencial a nosotros, la razón lógico-matemática. El problema ha radicado en convertir esa capacidad humana en un fin en sí mismo, en instrumento de dominación y destrucción de la vida y en la única forma de ser y de verdad. Como la educación y la escuela se encuentran en el contexto de la modernidad y por lo tanto de su crisis, la fenomenología y la hermenéutica nos permiten interpretar desde dentro de la misma modernidad educativa, los orígenes de su crisis, pues estas filosofías, por ser modernas contienen en sí mismas elementos autocríticos valiosos para la construcción de nuestra propuesta estético ambiental. En ellas hay elementos «postmodernos» muy valiosos para nuestra praxis, por lo cual es desde ellas que vislumbramos problemas como el de la negación de la corporeidad y el de la negación del otro como otro, en el contexto de la educación y la pedagogía modernas.

Miremos, entonces, cómo se aproximan la fenomenología y la hermenéutica a una propuesta que rompa definitivamente con el imperativo y la performatividad pretendidamente universalistas del racionalismo instrumental monológico heredado de Descartes y Galileo.

La universalidad de la verdad se origina en estos filósofos debido a la eficacia que tuvieron sus postulados en la historia de la modernidad europea. Por tal razón toda la filosofía moderna posterior a Descartes, no podía dudar de la universalidad y absolutez de algo que, según Descartes, era la base firme, el fundamento primero, aquello de lo cual no se podía dudar: la razón en su forma de *cogito*. Este descubrimiento, paradójicamente, se convirtió en el nuevo dogma unido a las pretensiones universalistas de la burguesía capitalista. La constitución del yo europeo, en su forma de *cogito ergo sum* inició su carrera exitosa contando con el desarrollo de un tipo de ciencia y de técnica que satisfacía sus propios intereses. En tal carrera ese yo no podía comprender su propia fragmentación. Ciego por el enriquecimiento y el poder que el dominio de la racionalidad científica le otorgaban, el yo pienso, tejió sus redes originando una serie de sistemas cuasi perfectos dentro de los cuales y sólo allí, debía funcionar la humanidad.

Los sistemas educativos fueron los más permeables a la reproducción de seres humanos que se adaptaron perfectamente

a los sistemas económicos, sociales o políticos, generando una intelectualidad acrítica, para engrosar las filas de la burocracia encargada de sostener tales sistemas. La educación, reducida a los fines del sujeto cartesiano, renunciaba, paradójicamente, a su esencia según la idea ilustrada: formar hombres y mujeres que ejercieran libremente su derecho a pensar. Si pensar es poner en marcha la razón, pensar es necesariamente criticar en sentido estricto; y para lograrlo es necesario el otro y el mundo de la vida.

Llegamos así a la pregunta: ¿en que consiste la experiencia del otro y del mundo de la vida?

La experiencia del otro como otro y del mundo de la vida cotidiana en la dimensión que hemos propuesto en nuestro capítulo anterior, debe ser tratada desde la perspectiva de la fenomenología hermenéutica, pues es un problema que Husserl descubre pero que no alcanza a desarrollar. En nuestra reflexión crítica sobre el paso de un concepto de educación centrada en la relación sujeto-objeto, a un concepto de educación que atiende a la relación actores-escenarios en el mundo de la vida simbólico-biótico, que llamamos cultura, este problema del otro surge no como problema epistemológico en sentido estricto, sino como problema complejo de comprensión estética. Sin embargo, es preciso mirar cómo Husserl busca desde el camino de la fenomenología encontrar una pista, una salida para este problema que él ya presiente muy complejo, porque en la razón moderna, aún en la que Husserl cree, no es posible el otro en su dimensión de otro. Y la solución se encamina en la dimensión de la corporeidad, que por ser en Husserl una dimensión de la racionalidad, abre una puerta que nos brinda un potencial complejo para la construcción de la propuesta de una educación integral, con base en la dimensión estética y en la expansión de lo estético en el mundo de la vida cotidiana.

En la Fenomenología, el reconocimiento del otro a partir de la experiencia de lo extraño parte de la explicitación de lo que no es extraño, o sea, de la esfera primordial del yo; y el descubrimiento de esta esfera primordial la lleva a una analogía con el otro, o *alter ego* (Husserl. 1979). Pero lo que no me es extraño es mi mismo yo, con mi cuerpo, mis pensamientos, mis modos de representación. Mi corporeidad me permite representarme a mi



mismo en la espacialidad y en la temporalidad, como punto de referencia a partir del cual yo puedo percibir el mundo y el otro. Mi corporeidad es punto de conexión esencial con el otro; ella me permite ser y estar, moverme; no es un elemento adicional de mi yo; ella está presente, de manera originaria, en la intencionalidad de mi conciencia, del mundo, del otro y de mi mismo.

El planteamiento que hace Husserl sobre cómo mi corporeidad es el lugar donde se realiza la transcendencia de mi yo hacia el mundo y el otro, y el lugar donde se constituye la diferencia gracias a la sensibilidad, nos permite mostrar cómo en Husserl existe una preocupación profunda por la integralidad en movimiento permanente. Interpretamos esta integralidad de varias formas: la integralidad entre razón y sensibilidad, entre el yo y el mundo, entre el yo y el otro. Husserl abre así la puerta a una especie de revolución anti-copernicana: la descentralización de la razón (Husserl s.f.) y, por tanto, la reconciliación de lo escindido por medio del reconocimiento de la diferencia. Reiteramos que es en este sentido que tomamos genéricamente la esteticidad.

En *Ideas II* Husserl (1982) desarrolla su teoría de la Constitución. Encontramos en ella el origen de nuestra propuesta estética. Al referirse a la constitución de la cosa material, Husserl afirma que la cosa se constituye en la multiplicidad,

*...donde la unidad es continua, de las intuiciones sensibles del ego de la experiencia, es decir, en la multiplicidad de las «sensualia» de diferentes estados: multiplicidades de unidades esquemáticas, de estados reales y de unidades reales de diferentes estados.<sup>4</sup>*

La multiplicidad de elementos que constituyen la cosa se refiere a la ausencia total de homogeneidad de lo real. El sujeto mismo de percepción, no tiene una sensibilidad homogénea, pero es gracias a ella en su multiplicidad, que la cosa puede ser constituida en la multiplicidad.

---

4 Traducción de la autora

Il en ressort que la complexion des choses matérielles en tant qu'*aistheta*, telles qu'elles se présentent à moi dans l'intuition, dépend de ma complexion, de la *complexion du sujet de l'expérience*, c'est-à-dire de *mon corps et de ma «sensibilité normale»* (Husserl, 1982, p. 92).<sup>5</sup>

En mi cuerpo, como órgano de percepción, se manifiesta la multiplicidad de formas de constitución. Depende entonces, del mayor o menor desarrollo de la sensibilidad, que habrá una mayor o menor riqueza de formas de constitución de las cosas. Si la educación moderna ha estado determinada por el racionalismo positivista, el desarrollo de la sensibilidad habrá sido escaso. De la misma manera, en nuestra cultura ha existido la tendencia a la negación de la corporalidad en favor de un ascetismo intelectual. Esta idea no ha sido heredada solamente del cristianismo, sino también del reduccionismo racionalista. Paradójicamente, en la época de más desarrollo de la experimentación científica, de la investigación fisicalista, y del conocimiento cuantitativo de la naturaleza, ha sido la época de mayor negación de la corporalidad entendida esta como sensibilidad o dimensión estética.

El cuerpo es, según Husserl, el ámbito de toda percepción; los ojos son en cuanto que ven, y ¿que ve? El sentido de ver es intencional, porque yo no puedo no ver nada. Yo siempre veo algo. No ver, está implícito en lo que veo. Igualmente, los oídos son oídos porque escuchan, las manos lo son porque tocan, agarran, moldean, construyen, acarician e, igualmente, los demás sentidos son en cuanto tienen una intencionalidad de algo. El flujo de vivencias de mi conciencia sólo es posible gracias a mi corporeidad, porque en ella se encuentra, de manera originaria, la intencionalidad. El mundo en su diversidad, sólo es diverso gracias a mis sentidos, a mi cuerpo y, por ende, mi intencionalidad puesta en mi sensibilidad originariamente, para permitirme constituir las cosas como ellas son. Y ellas son lo otro, a lo cual yo no tengo

---

5 "Se encuentra que la complexión de las cosas materiales en tanto que *aistheta* es decir, como ellas se presentan a mí en la intuición, depende de mi complexión, de la complexión del sujeto de la experiencia, es decir, de mi cuerpo y de mi sensibilidad normal" (t. de a.)

otro acceso que el constituido de sentido para mi; mi sensibilidad me permite dar sentido a las cosas, constituer mundo cultural, identidades simbólicas, formas familiares a las cuales pertenezco y me pertenecen. Esta constitución se da en grados, de acuerdo con el movimiento de relación entre *ego* y cosa, de tal manera que la constitución es espacio-temporal y no inmediata; depende de una serie de factores, que permiten la diversidad de modos de constitución.

*Une expérience normale dans laquelle le monde se constitue originellement en tant que monde «comme il est» comporte encore d'autres conditions normales d'expérience: par exemple la visão à través l'air—laquelle est considérée comme vision directe sans médiation d'aucune chose— le toucher par contact direct, etc. Si j'interpose entre mon oeil et les choses vues un milieu étranger, toutes les choses subissent alors un changement d'apparence; pour parle plus précisément: toutes les unités de fantôme subissent un changement. On dira alors que c'est la même chose qui est vue, mais au travers de différents milieux. La chose ne dépend pas de tels changements, elle reste la même. Mais le mode de apparition da chose (dans ce cas, du fantôme) dépend du fait que, entre l'oeil et la chose s'interpose tel ou tel milieu. (Husserl. 1982, p. 97)<sup>6</sup>*

Así, la totalidad es una aproximación. El sujeto aislado nunca tiene la posibilidad de constituir una totalidad cósmica absoluta; esto es posible si se considera que toda constitución es intersubjetiva y por lo mismo histórica, y ahí Husserl abre el portillo para dudar de

---

6 “Una experiencia normal en la cual el mundo se constituye originariamente en tanto que mundo «como él es» precisa entonces de otras condiciones normales de experiencia: por ejemplo la visión a través del aire—la cual es considerada como visión directa sin mediación ninguna— el tocar por contacto directo, etc. Si yo coloco entre mis ojos y las cosas miradas un medio extraño, todas las cosas experimentan un cambio de apariencia. Para decirlo con más precisión: todas las unidades de imágenes subsisten al cambio. Puede decirse, entonces que es la misma cosa que es vista, pero a través de diferentes medios. La cosa no depende de tales cambios, ella permanece la misma. Pero el modo de aparición de la cosa (en este caso de la imagen), depende del hecho de que entre el ojo y la cosa se interpone uno u otro medio” (t. de a.)

las pretendidas totalidades absolutas, en tanto que terminadas, de algunos sistemas racionalistas como por ejemplo los métodos educativos que pretenden fundamentar la verdad en un sólo tipo de conocimiento: el científico. El conocimiento científico no puede tener la objetividad de que ha hecho gala durante mas de doscientos años. Es la subjetividad, en su modo de intersubjetividad –por ejemplo las comunidades académicas de investigación–, la que ha constituido criterios de verdad provisionales; no de otra manera podrían explicarse las sucesivas revoluciones en diversos campos de las ciencias naturales<sup>7</sup>. Por consiguiente lo transcendental sería que todos los seres humanos en la diferencia que le es esencial a cada forma cultural con respecto a otras, buscan la verdad o la belleza; pero son infinitos los modos en que se manifiestan, lo que hace que la racionalidad filosófica moderna y sistemática no pueda ser omniabarcante; mucho menos la ciencia o el arte y a pesar de que en Husserl encontramos una posición eminentemente eurocentrista, su misma propuesta en la práctica filosófica, ha permitido la apertura de la filosofía a las otras formas de expresión humanas, como son la literatura o la diversidad de cotidianos que se dan en las culturas como formas válidas y genuinas de ser.

Las cosas mismas siempre me remiten a lo otro<sup>8</sup>. Ellas son correlato a partir del cual yo me comunico con otro que no es sólo aquello que está frente a mi en este momento, aquello con lo cual me identifico por ser diferente, pero también por participar de las mismas estructuras de sentido, principalmente aquellas que en épocas pasadas o futuras participaron o participarán de dichas estructuras de sentido, dinámicas y abiertas, en una perspectiva de perspectivas.

---

*7 Utilizamos aquí el concepto de ciencia natural husserliano, que incluye las ciencias histórico sociales, por estar éstas inmersas en el movimiento del mundo natural. En filosofía como ciencia estricta Husserl (s.f.c) hace una reflexión sobre este aspecto, con el cual concordamos en el sentido de que todas las ciencias son naturales según nuestra perspectiva ambiental, pero no concordamos con la tentación husserliana –tentación de los filósofos modernos idealistas– de querer apartar la razón de la naturaleza. Pensamos que la razón es también naturaleza, tema que trabaja muy bien Edgar Morin en su texto El Paradigma perdido (1996)*

*8 Las cosas mismas no son sólo aquellas que puedo ver, oler, tocar, saborear; son también las ideas, las ciencias, las artes, las estructuras políticas, las formas de organización social, el mundo simbólico-biótico, es decir, el contexto de la cultura.*

La identificación en la diferencia constituye un *ethos*-estético que posibilita el movimiento de las formas culturales, de las estructuras de sentido, dentro del respeto por lo múltiple; es aquello que permite la coexistencia de distintas culturas en la propia vida de la humanidad, manifestándose de distintas formas. Mi corporeidad me conecta con el otro y con el mundo de la vida, de manera siempre diferente; en ningún caso puedo decir que el otro debe ser como es para mí, o que el otro es como el otro yo. Por supuesto, cuando tengamos la necesidad de reconocer que las cosas que son para mí como ellas son, no necesariamente deben ser para el otro como son para mí, estamos en el terreno de un cierto escepticismo, sano escepticismo como principio fenomenológico de apertura y anti-dogmatismo.

El cuerpo, dice Husserl, es el punto cero, el aquí y el ahora a partir del cual el *ego* puro tiene la intuición del espacio y del mundo sensible en su totalidad; pero la percepción a partir del cuerpo como conector intencional es una percepción por escorzos; la constitución de la totalidad no puede por tanto deducirse, sólo intuirse en un ámbito creativo originario. El cuerpo, como forma de mi corporeidad, me remite inmediatamente al mundo y al otro. De otra manera no podría yo identificarme conmigo mismo. Sólo a partir del otro como otro, es que yo puedo identificarme como yo. Mi contexto cultural es mi contexto cultural y lo reconozco como tal, porque he tenido la experiencia de otros contextos culturales en los cuales me he sentido extraño y es a partir de mi corporeidad que voy, gradualmente, apropiándome de dicho contexto cultural. Cuanto mayor sea el desarrollo de mi sensibilidad, es decir de mi corporeidad, mayor será la comprensión que puedo tener del otro como otro. Sin embargo, uno de los primeros problemas que vislumbramos como fundamentales, para que ese otro como otro no sea reconocido dentro de una educación racionalista, es la reiterativa insistencia en que es desde la perspectiva del yo, y únicamente desde ésta, que puedo reconocer al otro-yo, como si fuese yo, y no como lo que el es: el otro.

La insistencia de la filosofía moderna en el yo-sujeto cognoscente, se fundamenta en el desabrimiento cartesiano del *ego cogito*, por el camino de la duda, lo que permitió durante el apogeo del racionalismo científico sólo una posibilidad de verdad,

una posibilidad de belleza, y una posibilidad de ética y política: aquellas de la Europa ilustrada. Esta actitud originó, así, los reduccionismos científicos, éticos, y estéticos, como también la compartimentación del mundo y por consiguiente de la enseñanza y aprendizaje sobre ese mundo.

Por el contrario, la racionalidad de la fenomenología husserliana, al exponerse en grados y al contemplar las diversas perspectivas de mundo que forman lo que Husserl llama horizonte de mundo de la vida, abre la puerta a un cambio radical de actitud, el cual ha sido asumido por filósofos, científicos, artistas y pensadores originando movimientos influyentes en la actualidad y que colocan en tela de juicio, a la manera husserliana, los absolutismos hasta ahora impuestos como únicas formas de comprensión del mundo y del hombre.

La constitución de objetos y en general de un mundo real tiene su origen en esta actividad privilegiada de la conciencia en el ámbito de la experiencia sensible. El mundo de la vida constituye en un contexto motivacional, intencional, en el cual actúa la corporeidad en todas sus formas de actividad motora: allí se manifiesta el sentido más originario de la libertad y de la praxis como «yo puedo». (Hoyos. 1986, p.33)

La racionalidad no es el único camino, ni la única forma de ser del hombre; la racionalidad es tan sólo la dimensión que nos permite comprender el mundo explicable, un mundo cuyos límites coinciden con los límites de la matemática, de la lógica, de la medición y la argumentación, límites, por consiguiente, muy estrechos, lo cual había impedido considerar que el mundo en su totalidad podía tener dimensiones diferentes. Reconocerlo le ha costado mucho a los filósofos modernos porque es reconocer los límites de la razón, pero a la inversa de Kant: si nuestro gran filósofo de Königsberg investigó en sus tres *Críticas*<sup>9</sup> los límites

---

<sup>9</sup> Crítica de la razón pura, *obra descomunal por su arquitectura conceptual, y por su estructura matemática, paradigma del racionalismo idealista*; Crítica de la razón práctica, *obra dedicada a la investigación sobre la ley moral* y Crítica de la capacidad de juzgar, *obra dedicada al problema de lo bello y del juicio estético*.

de la razón para mostrar como ésta permeaba, fundamentaba, legislaba y era el *telos* de la ciencia, el arte y la moral, desde la actitud que en la actualidad está poniendo en duda el predominio de la razón sobre otras dimensiones de la vida<sup>10</sup>, ha venido reconociendo poco a poco y muy dolorosamente, que la razón no puede dar cuenta de la totalidad del mundo. Que la razón coexiste con otras formas de ser, y que le ha llegado el momento de «agachar la cabeza» –que tan pretenciosamente levantó cuando descubrió la posibilidad de dominarlo todo–, para reconocerse como limitada y asumir una posición modesta frente a otras formas de ser.

La desilusión de la razón occidental, que se enfrenta, junto con el desvanecimiento en el aire de los paradigmas más sólidos de la modernidad, la crisis cultural de valores y normas, la crisis ambiental que exige un nuevo tipo de eticidad en las formas de relación de la especie humana consigo misma, y con los otros seres, son innegables llamados de atención para abandonar la subjetividad ególatra que históricamente ha estado en el fundamento de la cultura moderna.

Si la forma tradicional de aproximación del yo moderno a lo otro, ha sido para convertirlo, a toda costa, en otro yo –escindido, fracturado, alienado y sometido–, el reconocimiento de lo otro como otro, básico en nuestro proyecto para la integralidad en la diferencia, debe construirse desde una posición en donde la razón se considere una dimensión de sentido de la vida, entre otras, y relacionada con otras, en un diálogo permanente, en donde la razón se coloque al servicio de la vida y no, –como ha sucedido en muchos casos como son los racionalismos de la guerra, la explotación del hombre por el hombre, o la exploración abusiva de la naturaleza– la vida al servicio de la razón.

La manera de aproximarse el yo al otro, que para nuestro caso se concretizaría en términos de una cultura a otra, de la cultura moderna a otras culturas, de un yo a otro y de un yo consigo mismo en sus diferencias internas constitutivas, tiene que reconocer unos límites que son los límites de la racionalidad

---

*10 Y que ha sido llamada en términos generales y no muy claros aún desde el punto de vista conceptual, post-modernidad.*

lógica e instrumental. Sin embargo, Europa, extasiada por las grandes ideas de la Ilustración, buscó imponer al resto de la humanidad, su particular vocación racional. Convencida de haber descubierto una fórmula para dar cuenta de la totalidad de lo existente, olvidó que la racionalidad lógico-instrumental es sólo un momento –no linear sino dimensional– de la vida.

A partir de la fundación de la modernidad filosófica y científica (Noguera, 1995e), la cultura llamada a sí misma moderna por su esencia es el movimiento crítico de la razón sobre sí misma, o sea la auto reflexión, se dio la escisión definitiva del mundo y del yo. Esta escisión básicamente convierte al mundo en «objeto» y al yo en «sujeto». De esta manera, la cultura moderna nace débil, pues separa lo que desde el movimiento de la vida está unido: razón y naturaleza, razón y mundo. Sin embargo no es el mundo quien pierde la razón. Es la razón la que pierde el mundo y al perderlo, como mundo de la vida, opta por la muerte.

Descartes y Husserl encontraron que a partir de la «perdida» del mundo, y por tanto de la corporeidad, conector originario del yo con el mundo, el yo se encontraba absolutamente solo; por lo que era necesario retornar a dicho mundo con una nueva actitud: ser sujeto determinante de ese mundo, es decir, la actitud analítica. Por supuesto, en Descartes dicho mundo aparece por un proceso de deducción o *pars construens*; no pudo ser de otro modo, dado que el *more geométrico* será la manera como la modernidad cartesiana mirará al mundo: como objeto matemático, ordenado, puesto para que la razón lo analice a partir de la deducción racional.

En Husserl dicho mundo reaparece por medio de la teoría de la constitución<sup>11</sup>. Es a través del mundo de la vida que yo me

---

11 "Desafortunadamente, Descartes (...) no puede volver a reconstruir la relación necesaria entre la subjetividad pura y su modo de darse psicológicamente, corpórea y cotidianamente. La razón es muy sencilla: en el camino de la duda ante las solicitudes del sujeto empírico de imponerse como garante de la verdad, el radicalismo cartesiano optó por coriar definitivamente con él" (Hoyos: 1986, p.39)

Y esta negación del sujeto empírico es un contra sentido, porque era de él, como filósofo que se colocaba en la actitud espiritual de reflexionar «una vez en la vida» y de manera radical, que emanaba dicha actitud. Además de eso, la negación de este sujeto empírico es negación de mundo, de naturaleza y por tanto de corporeidad, de sensibilidad, de



constituyo como yo a partir de la constitución del mundo desde mis perspectivas. Esta es una especie de cadena en la cual para yo reconocerme como yo, tengo que reconocer al otro como otro y al mundo como mundo que es a su vez correlato para que se de la intersubjetividad.<sup>12</sup>

---

*esticidad que es esencial en el propio ser humano. Husserl, con su método de suspensión: la epoqué, no niega el mundo natural sino que le da un sentido radicalmente distinto:*

*“La reducción trascendental de la fenomenología es posible en el momento que yo «suspendo», como posible origen de toda experiencia, la supuesta objetividad «en sí y para sí» del mundo y me vuelvo hacia lo único que tengo del mundo: conciencia de él. Mi conciencia de mundo es el flujo de vivencias intencionales como representaciones de algo, originadas en la subjetividad, no únicamente como «yo pienso» que pueda acompañar mis representaciones de mundo, sino como subjetividad operante, que constituye en cada caso, con base en sus vivencias, el sentido específico de los objetos y mediante él, el sentido de realidad objetiva de cada uno de ellos y del mundo en general” (Hoyos. 1986, p. 45)*

*Es decir, como mundo constituido por la subjetividad operante. Esto es, mundo de la vida. Esta idea nos ha dado luz para comprender el arte en el contexto cultural dado que el mundo de la vida humano es esencialmente simbólico-biótico. La fenomenología, por medio de su concepto de mundo de la vida, nos ha permitido comprender que no todo es racionalidad matemática. Que ésta es sólo una dimensión del Saber que es vital, y no sólo racional. La corriente postmoderna, que para nosotros está presente en Husserl a partir de su obra La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental, (1991), dimensiona la racionalidad lógica instrumental, es decir, la ciencia y la tecnología, dándole un contexto de sentido: el mundo de la vida. La crisis radical de la humanidad europea no tiene su fundamento en la científicidad de la física, ni en el progreso arrollador de la tecnología. La crisis es de sentido, plantea Husserl en su obra. Este es el planteamiento del enfoque culturalista, donde el sentido de las cosas depende de la significación comunitaria dentro de su historia propia y particular, la cual, por eso mismo, no deja de participar del sentido universal de la humanidad que, a diferencia de la visión eurocentrista y homogeneizante del racionalismo científico, no es pensar la misma cosa, sino pensar; no es hacer el mismo arte, sino hacer arte; no es vivir las mismas formas de la vida política, económica y social, sino organizarse política, social y económicamente, según sus necesidades propias; no, finalmente, someterse a la tiranía de una y sólo una racionalidad: la instrumental subyugando incluso la vida misma en todas sus formas, sino colocar al servicio de la más elevada vocación de vida a esa racionalidad instrumental, según el grado de significación que ésta tiene para cada cultura.*

*I2 Husserl dedicará varias páginas de su texto Meditaciones cartesianas (1979), en mostrar el problema que se suscita al construir su concepto de intersubjetividad trascendental; uno de los problemas es que ésta tiene su inicio, en grados, por medio de la constitución de comunidades donde los yoes psicofísicos —es decir los yoes con sus cuerpos y su manera de ser propia de cada uno— constituirán en cada caso una intersubjetividad cultural. En esa ocasión, para Husserl, la corporeidad deviene en límite para la constitución de la intersubjetividad trascendental. Y es sólo con una epoqué filosófica, que ésta supera las determinaciones del mundo natural, y puede constituirse como ego trascendental. En dicha epoqué, uno de los grados es colocar entre paréntesis la corporeidad de los yoes psicofísicos, o sea que finalmente la corporeidad no sería originaria en el sujeto husserliano.*

*Cuando Husserl escribe su Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental (1976), muestra claramente que la pretensión de subjetividad trascendental constituida por él en su filosofía anterior, no riñe con la historicidad de los yoes psicofísicos que conforman*

Si, como hemos encontrado en nuestra experiencia vital, es en el arte donde ha podido presentarse con mayor vigor el conflicto de la vida contra la tiranía de la razón, se debe en alto grado a la posibilidad que tiene el artista como esteta, de reconocer su vínculo intersubjetivo con el mundo. Es así cómo, para el romántico, el mundo tiene una especie de comportamiento o *psique* humanos; el nivel de representación del arte romántico, dentro de su indudable tiranía subjetivista, abarca al mundo. Los límites del mundo son los mismos límites del alma.

El artista, al contrario del científico o del filósofo moral, se sumerge en el mundo de la vida para poder crear. El científico «se aparta» de ese mundo de la vida, lo objetiva, lo verifica y pone a su disposición. El filósofo moral normatiza la relación con los otros de acuerdo a sus propios intereses. El artista no se somete a ninguna tiranía; de tal manera, el lugar de la libertad puede encontrarse en la creación artística.

La suspensión que el artista hace del mundo para poder recrearlo, es una suspensión diferente a la suspensión analítica del científico. Tal suspensión comporta un carácter creativo sin límites que, por consiguiente, engloba un elemento transformador y crítico. No es casual que los grandes creadores hayan tenido que huir de los absolutismos imperialistas del Estado. Mientras el científico se ha reducido a ser un burócrata de la tecnología, o el político en un burócrata del partido, el artista es un transformador radical de las estructuras de sentido del mundo de la vida; por tal razón, la educación estética ha sido relegada al plano reducido de aquel que

---

*cada comunidad. Por supuesto, como moderno que es, Husserl propone una cuestión teórica necesaria, a saber : comprender cómo es ésto posible. Por ello dice Hoyos: " Por medio de la epojé trascendental, Husserl descubre que por encima de la relación sujeto-objeto inmersa en el mundo natural, existe una correlación sujeto-objeto en la actitud trascendental que ".../nos conduce, en efecto a reconocer autorreflexivamente lo siguiente: que el mundo que es para nosotros, que es nuestro mundo según ser-así y ser, toma su sentido de ser absolutamente de nuestra vida intencional, en un típico apriori que cabe mostrar; una típica mostrable, y no construida argumentativamente o imaginada en un pensar mítico" (Husserl. 1991, p.191)*

*Por otra parte, la idea de grados en la teoría de la constitución, permite no excluir, sino ampliar la constitución de las cosas en su complejidad propia. Así, la intersubjetividad trascendental no excluye la diferencia, como hemos mostrado en nuestro trabajo titulado Identidad y Diferencia en la fenomenología trascendental. (Noguera. 1996)*

ejercedrá la profesión de artista y de manera desconectada con el resto del mundo, y sólo los grandes artistas trascienden las barreras de su academia para elaborar, por medio de las propias formas, propuestas críticas que le permiten abrir puertas a las nuevas posibilidades de mundo. Tal actitud es la que debe propiciarse en el ámbito educativo: formar personas creativas, es decir, estetas, que en lugar de engrosar las filas de los hombres anónimos, funcionarios de un sistema que nunca conocen y menos aún, que nunca intentaron cambiar, se conviertan en constructores de un mundo mejor.<sup>13</sup>

Sin embargo, en el reconocimiento de lo otro como otro hay gran oscuridad; a pesar de las tentativas del propio Husserl para elaborar una filosofía que rescate la razón –o sea la filosofía misma– de lo que él llama decapitación (Husserl. 1991), Husserl no consigue –ni es su intención– renunciar al concepto de sujeto moderno que es, para la modernidad y, por tanto, para la filosofía moderna, el centro, el punto cero desde el cual el mundo es, desde la perspectiva racional.

Se parte aquí de que en la actitud cultural moderna, para llegar al otro, se toma el camino del yo y de su esfera primordial; y es desde allí que se presenta al otro **como si** fuese el yo. Es ahí –a pesar de las múltiples tentativas de sustentar este «como si», desde la propia fenomenología– donde está la oscuridad dado que “del otro yo únicamente tengo representaciones sensibles” por medio de las cuales puedo, por transferencia, configurar un yo

---

13 “/.../ finalmente todas las ciencias modernas cayeron en una crisis singular, vivida de modo cada vez más enigmático. Una crisis relativa a su sentido, a ese sentido en orden al que fueron fundamentadas como ramas de la filosofía y que portaron en sí de modo duradero. Se trata de una crisis que no ataca la especialización científica en sus éxitos teóricos y prácticos y que, sin embargo, quebranta a fondo su entero sentido de verdad. /.../ La crisis de la filosofía significa, pues, en orden a ello la crisis de todas las ciencias modernas en cuanto miembros de la universalidad filosófica, una crisis primero latente, pero luego cada vez más manifiesta, de la humanidad europea en lo relativo al sentido global de su vida cultural, a su «existencia» toda” (Husserl. 1991, p. 12 - 13).

Si para Husserl, la crisis no radica en la cientificidad de la ciencia, ni en el éxito de la tecnología dentro de un mundo instrumentalizado, corresponde a los estetas, es decir a los hombres y mujeres sensibles, intuitivos, constituir otras alternativas de sentido. Si Husserl se refiere a la crisis de la filosofía, la idea puede ampliarse en términos de crisis radical de la modernidad, cuya conexión con la racionalidad es esencial.

diferente al mío, cuya realidad “transcienda las posibilidades de mi yo” no sólo en el sentido de que cualquier objeto “pueda constituirse como un yo en el proceso intencional de mi vida de consciencia”, sino en el sentido de la transcendencia del otro yo, que es radical y específicamente distinta:

El otro yo sólo podría ser constituido a partir de mi yo, a la vez como yo que constituye mundo, como yo principio de acción libre, de espontaneidad y de responsabilidad y en última instancia como yo que pueda a su vez constituirme también a mi. (Husserl. 154-155. in: Hoyos. 1986, p. 60)

La percepción del otro como otro, y del mundo de la vida como mundo simbólico-biótico, establece una relación distinta a la percepción egocéntrica de la filosofía moderna. Mientras la filosofía moderna busca que el otro sea como si fuera yo y lo otro sea para mí, esté a mi servicio como lo que me es dado, en la percepción fenomenológica, que Husserl no alcanzó a desarrollar, se intuye la propuesta del reconocimiento de la diferencia y, con ella, la crítica al racionalismo homogeneizante que, reitera Husserl, no es la filosofía en su sentido genuino. La filosofía en sentido genuino se postula como una tarea infinita por desarrollar y no como un supuesto terminado que debe ser impuesto.<sup>14</sup>

El paso crítico: la «revolución copernicana» que implica tal cambio de paradigma, está expuesto ya desde Husserl, en el concepto de intersubjetividad y en el de mundo de la vida. En la *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, encontramos bases muy sólidas, para el desarrollo del concepto de intersubjetividad trascendental; no puede existir subjetividad sin mundo de la vida. El mundo de la vida se constituye en el *a priori* para todo tipo de intersubjetividades: tanto la intersubjetividad cultural como la trascendental sólo pueden darse en relación con su correlato que es el mundo vital. La forma como se dan estas

---

<sup>14</sup> "Llevar la razón latente a la autocomprensión de sus posibilidades y, con ello, mostrar claramente que la posibilidad de una metafísica es una posibilidad verdadera, es el único medio para poner una metafísica, esto es, una filosofía universal, en el trabajado camino de su realización." (Husserl. 1991, p.15)

relaciones intersubjetivas incluye esencialmente –y no circunstancialmente– al mundo de la vida –desde el mundo de los objetos, artefactos y lenguaje, hasta el mundo de las ideas y los conceptos–, lo cual nos muestra que toda cultura es ese mundo de la vida constituyéndose, creándose y recreándose a partir de la intersubjetividad y la expresión de este movimiento son las formas del lenguaje.

El lenguaje en todas sus formas de ser –táctil, visual, auditivo, sonoro– es la manifestación de los modelos del mundo constituidos; si la esencia y función del arte, como un tipo de lenguaje, es comunicar, podemos hacer una lectura de la cultura en sus diversas manifestaciones simbólicas, por medio de la interpretación de la obra de arte y de las demás formas estéticas. El hecho de que el espectador de la obra de arte sea partícipe de ella, radica en la comunicabilidad cultural y transcendental que existe en sí en la obra, pues ésta existe gracias a esta actitud cultural, a estas relaciones culturales y interculturales.

La obra de Shakespeare, la de Borromini, o de Mozart, sólo es posible, gracias a la comunicación. No existe ni existirá una obra silenciosa, que no diga nada a nadie. La *Sinfonía # 9 «Coral»* de Beethoven, ha sido reconocida como una de las obras más grandes de la humanidad europea, porque existe una comunicación de contexto, cultural, entre los ideales de la Ilustración, la masonería, y el racionalismo europeo. Sin embargo, esta obra trasciende a Europa, para ser comprendida desde otros contextos, como una de las obras más grandes de la humanidad. La emoción estética que esta obra produce es lo que permite que sea reconocida como tal. No es necesario dar explicación ni estructural ni analítica de la obra. Simplemente ella tiene la capacidad de comunicar interculturalmente ciertos universales que no entran en contradicción con las diferencias culturales.

El error ha radicado en considerar que la literatura de Shakespeare, la arquitectura de Borromini, la música de Mozart o Beethoven, sean las únicas manifestaciones del gran arte que es capaz de crear la humanidad en su totalidad unidimensional. La música que ha sido considerada grande dentro de la cultura moderna ha sido la música académica europea. Un

compositor latino-americano o africano, japonés o australiano, sólo es reconocido por la crítica musical si compone **como si** fuera europeo, como si fuera Mozart, o Stockhausen. El error radica en la constante tendencia reductiva de la cultura moderna, originada en un «yoísmo» solipsista. La misma filosofía husserliana que nos ha permitido examinar el movimiento fenomenológico del arte dentro de sí mismo, cae en esta trampa.

Desde la actitud transcendental expuesta por Husserl, indudablemente el **como si** deja de ser una mera fantasía, para convertirse en un problema de identificación, también transcendental. Sin embargo, el hecho de que ese **como si** transcendental no sea claro, es vigente y nos sirve de punto de partida de nuestro análisis para un nuevo concepto de cultura y de educación. Si bien una de las bases fundamentales de la constitución de un modo de ser cultural, es la construcción de procesos identificatorios, como por ejemplo las formas del habla, los símbolos estéticos, los valores éticos, las formas técnicas, los modos de saber o los mitos, otra de las bases constitutivas del modo de ser cultural es la diferencia, tanto en su interior, como en el exterior. Una cultura que tenga una actitud comprensiva y dialógica frente a otra, estará reconociendo a otra como otra. Una cultura que centralice toda su atención en sí misma y sólo en los valores que la identifican consigo misma negando la existencia de lo otro, expresado en otras formas culturales, será una cultura de carácter homogeneizante y omniabarcante. La propuesta cultural –que ha sido llamada post-moderna– y cuyo sentido es acabar con el imperio del sujeto solipsista cartesiano, es la que ha inspirado nuestro proyecto de educación estética como proyecto de integralidad en la diferencia.

Habermas ve en las propuestas del romanticismo, sobre todo en las *Cartas para la educación estética del hombre* de Schiller, la preocupación por relacionar ámbitos de la vida que se han disociado como consecuencia de la modernidad. El arte como «forma de comunicación» ofrece una reconciliación más modesta entre sensibilidad y razón, entre lo particular y la masificación, adelantándose a las formas absolutas de solución o a esteticismos esquivos a toda relación. Lo que busca el

arte y la educación estética es posibilitar la resurrección del sentido común, negado por la disociación y por los discursos especializados de la ciencia y de la moral. (Hoyos. 1992, p.5)

El problema del imperio del subjetivismo moderno –con su otra cara: el objetivismo moderno de corte fisicalista– no se supera eliminándolo. La ética instrumental de la modernidad económica y política no puede continuar haciendo de las suyas; recordemos que bajo la ética del progreso y del éxito, heredada por el capitalismo del luteranismo y de las más fuertes posiciones dogmáticas, las personas, instituciones, obras, pensamientos, que no «sirvan a la causa», deben ser eliminadas.

El pensamiento cuasi «contracultural» del Renacimiento, del Barroco –recordemos a Borromini, quien se suicidó por la crisis interna que le ocasionaba ir en contra de la corriente esteticista de su época–, del clasicismo –la crisis de Mozart a partir de 1786, cuando se inicia en la masonería–, del Romanticismo o del modernismo pictórico o musical, ha sido eliminado con frecuencia por los estados totalitarios u otras posiciones dogmáticas. La crisis expuesta por Thomas Mann en sus obras *La Montaña Mágica* y *Doctor Faustus* de una manera metafórica, como lo es la literatura, es la crisis radical de una Europa solipsista, auto engañada por su propio ideal supremo: la Razón –lógico-instrumental–.

Por lo que, quizás, la mejor solución al final puede ser precisamente buscar una autosuperación de la modernidad, que no renuncie a su proyecto. Pero naturalmente que, si no se trata sólo de términos, es decir de acumular nuevas categorías –modernidad, pseudo-modernidad, para-modernidad o post-modernidad–, lo que se debería proponer sería un renovado proyecto histórico, más modesto, falible –reformable– y realizable gradualmente, en el cual se obvie lo más posible tanto los extremos de un racionalismo ilustrado protagónico, como los de un anti-racionalismo anarquista o de un indiferentismo frívolo y cínico. (Hoyos. 1992, p.5)

La propuesta husserliana apuntaba ya en esta dirección. La tarea infinita de la razón consistía, para Husserl, en su constante mudanza, en la autorreflexión; sin embargo, la propuesta radicalmente crítica que tiene en Husserl una raíz muy profunda, exige ampliar infinitamente el concepto de razón, lo que significaría pensar que la intuición, la fantasía, la febrilidad y la locura son formas racionales, o reconocer los límites de la razón, reconociendo el valor de estas otras dimensiones, como diferentes a la razón mas, no por eso, inferiores.

Husserl y Habermas no renuncian a la razón sino que realizan una crítica profunda a la racionalidad monológica. Husserl, sin embargo, al exponer y desarrollar su «teleología de la Intencionalidad» y su «teleología de la historia» (Hoyos. 1992, p.6), no consigue superar el eurocentrismo, que es una forma de subjetividad solipsista y por tanto reductiva.

Habermas, principalmente en su texto, *La modernidad un proyecto incompleto* (1985), coloca, que es necesario “un cambio de paradigma: de la razón monológica, de la Filosofía de la conciencia y de la reflexión, la razón comunicativa y dialogal”, con la finalidad de que la tarea inicial de la modernidad pueda llevarse a cabo. Esto significaría que es necesario entrar en el plano argumental. La ética ya no es más una ética performativa, impuesta desde «arriba» de la cultura, sino construida a partir de la discusión cotidiana que se da en la configuración de formas de ser diferentes. “Este cambio de paradigma daría la posibilidad de desarrollar un discurso diferenciador tanto con respecto a las diversas regiones del mundo de la vida (objetivo, social y subjetivo), como en relación con las diversas culturas y épocas históricas” (Hoyos. 1992, p.6).

Renunciar a la modernidad, en su forma de razón científico-técnica, sería renunciar a una de las más importantes victorias históricas pues, desde Descartes y Galileo, el mundo europeo inició la conquista y dominio del mundo cuantificable por medio de la matematización.

Reconocer los valores fundamentales de la cultura moderna es y debe ser punto de partida de nuestra propuesta. Romper con



esa especie de membrana solipsista del imperio de la cultura moderna, es también un deber que se impone afrontar sin miedo a equivocarnos. En la modernidad están ya las propias bases de nuestra crítica. La provisionalidad de la verdad científica, los inacabables adelantos tecnológicos, los cambios sociales, expresan ya la dinámica interna, la vitalidad de la cual se nutre la propia modernidad en su esencia: la racionalidad.

El concepto de yo relacionado con el concepto de **sujeto** es una posición eminentemente provisional de la modernidad. Los conceptos se mueven, y es en la modernidad donde aparece la conciencia de este movimiento que se da en la medida en que el ser espiritual del hombre

...entra en el movimiento de una progresiva reformulación. Este movimiento se efectúa desde el principio de un modo comunicativo, despierta en el ámbito vital un nuevo estilo de existencia personal y en su comprensión un devenir correspondientemente nuevo. Se extiende primero dentro de él (y en serie sucesiva también más allá de él) una humanidad peculiar que, viviendo en la finitud, tiende hacia polos de infinito. (Husserl. s.f, p.108)

Hay determinantes que influyen en las transformaciones y revoluciones espirituales más profundas y en el movimiento de las ideas; pero es, sin embargo, una vez realizada la *epojé* filosófica<sup>15</sup> según Husserl, que podremos descubrir con el desinterés propio del filósofo, la amplitud o «infinitud» del mundo de la vida y de la prospección filosófica de un concepto, visto éste como tema de la conciencia intencional. Es en este sentido que tomamos el respeto por la diferencia como principio básico para la comprensión de las diversas formas de ser, siempre mutantes, siempre provisionales.<sup>16</sup>

---

15 *Suspender, el hecho de colocar entre paréntesis al mundo, al yo, a los otros, para encontrar, como buscó Descartes 300 años antes, pero con una actitud diferente, el sujeto, aquello que fundamente toda otra cosa.*

16 *"En el marco de la epojé tenemos libertad para dirigir consecuentemente nuestra mirada en exclusiva hacia este mundo de la vida, o bien hacia sus formas esenciales aprióricas; de otra parte, cambiando correspondientemente la mirada podemos dirigirla / .../ hacia las multiplicidades de formas de dación y sus formas esenciales correlativas. Pero*

La razón monológica instrumental, que también es llamada comúnmente positivismo, no nos permite ver ni el otro, ni el mundo de la vida como lo extraño, como aquello de lo que yo tengo sólo *escorzos*. La razón monológica instrumental, que ha penetrado en los ámbitos de la educación moderna, busca abarcar lo otro en sí mismo, para el yo que supuestamente lo puede conocer y aprehender como si fuese yo. En la razón monológica no cabe aceptar que algo del mundo no se puede conocer desde esa misma razón instrumental con relación a fines; querer abarcarlo todo, describirlo todo desde la perspectiva de su lógica y ese todo incluye lo otro. La razón monológica instrumental ha penetrado todas las disciplinas especiales cuyo objeto de estudio es el propio hombre; el error ha sido suponer que el hombre no es más que un objeto de estudio objetivo de esas disciplinas especiales olvidando así aquella esfera primordial de orden esencial del yo que es absolutamente impenetrable, –reconocimiento que hace la fenomenología trascendental en la constitución del yo–, esfera primordial que posibilita lo otro y que marca la identidad y la diferencia.

Sin embargo, la superación del sujeto cartesiano elaborada por Husserl y por Habermas, no alcanza a ahondar en el problema de la pérdida de la corporeidad, que es uno de los problemas más significativos de la escisión moderna en la educación y en la pedagogía, porque tanto Husserl como Habermas tienen aún una gran fe en la existencia de la subjetividad trascendental y por lo tanto en la racionalidad universal, lo cual niega radicalmente la corporeidad como lugar de construcción simbólica y como única forma posible de construcción de lenguaje.

---

*en tal caso también hacia los sujetos y comunidades de sujetos que actúan en todo esto según las formas esenciales yoicas que les pertenecen" (Husserl. 1991, p.183-184)*

*La epojé filosófica husserliana permite mirar el movimiento de las culturas, sus transformaciones, de manera esencialmente desinteresada, lo cual es necesario para nuestra propuesta de integralidad por cuanto sólo haciendo una epojé de lo que ha sido el predominio del racionalismo instrumental podremos buscar alternativas de acción universal responsable, en este momento de crisis de la modernidad, que ha puesto en tela de juicio la forma como el hombre moderno se relaciona con su medio ambiente, y está produciendo transformaciones profundas en las formas de educación. La epojé no es negación sino suspensión metodológica, que libera al ser que reflexiona de los intereses particulares, y le permite así una mayor libertad en la reflexión.*

*"Sólo gracias a la epojé y a la reducción trascendental es posible comprender la cotidianidad como ámbito de constitución subjetiva y no únicamente como mundo de objetos independientes de la subjetividad, tal como se dirige a ellas el hombre en actitud natural" (Hoyos. 1992, p.33)*

El sujeto cartesiano que se impone en la educación y en la pedagogía modernas niega el cuerpo como punto de partida, como lugar de construcciones significativas de relación, como forma de ser del hombre. Jamás imaginaría la modernidad cartesiana o la kantiana, que el concepto de cuerpo como lugar de deseo, de emoción, de pasión, de comprensión, de aparición del hombre, y sobre todo, como lugar del lenguaje, diera una pauta para la construcción de un proyecto o mejor de una propuesta educativa integradora.

El cuerpo como concepto ha venido recuperándose como lugar de origen de la cultura, desde la fenomenología husserliana hasta las recientes filosofías de la cultura y de lo ambiental, lo cual ha contribuido a que el racionalismo moderno se encuentre con propuestas no venidas precisamente de él mismo, en las cuales el cuerpo se descubre, se propone y se explicita como lugar de construcción simbólico-biótica. Tanto lo estético en sentido lato, como lo ambiental, se encuentran en un lugar y en un problema común a los dos: el cuerpo. La negación de éste en su forma del yo-otro-mundo de la vida –cuyo ser ahí es corporeidad– ha ocurrido en la modernidad, paralelamente con el acento idealista que ha tenido tanto la ciencia, como la misma filosofía aún en su forma positivista.

Si el mismo Husserl comienza a encontrar una contradicción entre su filosofía de la subjetividad como racionalidad trascendental y, por otro lado, su teoría del mundo-de-la-vida-cotidiana, y si en su época de madurez filosófica, nuestro filósofo encuentra una especie de contradicción entre el sujeto trascendental y el sujeto natural o psicológico contra el cual ha luchado para fundamentar su filosofía primera y si, finalmente, Husserl despliega a nivel filosófico los primeros y más importantes elementos de la crisis de la cultura moderna, o de la humanidad europea como él la llama, encontrando que el punto central de la crisis es la ausencia de sentido de las ciencias y las tecnologías, o sea del racionalismo científico-cientificista, no es por mera casualidad. Es porque otras fuerzas diferentes de la racionalidad occidental iniciaron su aparición en el escenario de la modernidad misma, estableciendo con ella ya sea diálogo, ya sea discusión, o ya sea una serie de relaciones violentas que es urgente y necesario no sólo explicar sino, y ante

todo, interpretar y comprender, para poder plantear alternativas educativas que permitan procesos de resignificación cultural.

La fenomenología hermenéutica como método y como filosofía plantea una serie de alternativas teórico-metodológicas con algunas de las cuales hemos construido no sólo nuestra visión retrospectiva del arte como forma de educación, sino nuestra crítica al cientificismo y, por supuesto, esta propuesta teórico metodológica. La idea del cuerpo como lugar de reconstrucción cultural es realmente innovadora, pues exige una transformación profunda del concepto de educación occidental moderno y del concepto de pedagogía.

El cuerpo es una de las cosas más *sui-generis* de todas las cosas. El cuerpo, como cosa del mundo, es presencia y, por ello, es ser percibido, es decir, él es conciencia de sí mismo, y del otro. Ser presencia, para Heidegger, es mostrarse «ante los ojos» y captar su significado. El cuerpo es, entonces, una red significacional, él mismo, en su existencia, es significación. El cuerpo es el punto de partida de cualquier forma de cultura, de comunicación. El cuerpo, como corporeidad, es decir, como necesario conector, es el punto de partida de toda otra construcción de cultura. La trama de la afectividad, los hilos que tejen las éticas, las formas políticas, las economías, las tecnologías, los diversos saberes, no pueden ser sino a través de la corporeidad, donde tiene lugar el lenguaje en todas sus formas y gracias a las relaciones intencionales de los sujetos con el mundo y con los otros sujetos.

Los significados que se van tejiendo en la trama de las relaciones intersubjetivas, no se pueden dar aparte de la significación que para nuestra cultura ha tenido el cuerpo como concepto. No pueden estar desligados unos de otros, sino que existe una correspondencia entre unos y otros. Por ejemplo, en los procesos educativos de nuestra cultura moderna, hay una permanente negación del cuerpo. La razón cartesiana se impuso sobre el sujeto del lenguaje o el sujeto simbólico y pretendió desde allí, y sólo desde allí, dar cuenta de todo lo existente.

A pesar de este reino del positivismo moderno, originado en el cartesianismo racionalista, el cuerpo como accidente, como cosa

que podría ser de una u otra manera sin que eso alteraba a la racionalidad, se relegó a un segundo plano; y con él, los campos de la lúdica y de la sensualidad; era imposible enseñar un contenido a través del juego, de la identificación y apropiación, y por tanto de la reconstrucción de dicho saber.

Los saberes enseñados en la escuela no podían ser más que discursos; de ninguna forma podrían ser imágenes, formas estéticas, ni menos aún tener olor, sabor. Los saberes abstractos permanecían en el anaquel de los valores eternos y el maestro acudía a ellos, para garantizar que sí estaba enseñando algo.

Para Gadamer, el lenguaje es la única forma en que se devela el ser; las verdades y valores son entonces formas simbólicas y significacionales a través de las cuales el ser se devela como formas de ser. Por tanto, la verdad está sujeta a la interpretación, lo que nos hace pensar en que, para la hermenéutica gadameriana, el cuerpo como forma de lenguaje por excelencia, como forma simbólica conectora, imprescindible para que todo saber se dé, es el develamiento del ser. El ser-ahí es, entonces, punto de partida de toda posibilidad de ser, y es la posibilidad de ser, del ser. El ser-ahí es, por tanto, el contexto cultural en el cual se construyen las verdades, los valores, los artefactos, los objetos, las obras y las ideas; pero sobre todo, el ser-ahí, es el lugar donde se devela el ser.

Si definimos el cuerpo siguiendo a Sergio Rábade (1985, p. 235-238), diremos que “mi cuerpo es el tejido en el que se enhebran todos los objetos significantes y es el instrumento general que tengo para comprenderlos” (...) “más que un objeto, mi cuerpo es aquello por virtud de lo cual hay objetos” (...) “El cuerpo es mi anclaje en el mundo, mi inserción en él, mi plataforma de proyección sobre el mundo.” (...) “El cuerpo no se puede considerar como un objeto del mundo, sino como medio de comunicación con ese mundo, al que, perteneciendo de alguna manera, lo devela significativamente. En una palabra, el cuerpo es *nuestro medio general de tener un mundo*”.

Para este fenomenólogo, el cuerpo es el lugar o punto de arranque de toda significación, que para la hermenéutica es

comprensión e interpretación y para el pensamiento ambiental, es el encuentro necesario entre mundo de la vida ecosistémico y mundo de la vida cultural.

Y aunque el método hermenéutico heideggeriano se diferencie del gadameriano, en que para el primero el ser termina siendo comprensión, mientras que para el segundo los sujetos en diálogo superan su perspectiva individual de la cosa, para comprenderla por medio del consenso y la formación de tradición, en los dos métodos, el cuerpo, como corporeidad, **es el origen del comprender –Gadamer–, o es el comprender –Heidegger–.**

El cuerpo, en cualquiera de las posiciones de la hermenéutica, desde Heidegger hasta Gadamer y, por supuesto, de las escuelas actuales, comienza a jugar un papel fundamental en los nuevos conceptos sobre educación y pedagogía, en tanto que es el gestor y constructor de cultura.

El deseo, el placer y otras formas de conocimiento y de realidad, comienzan ya a ocupar sus dimensiones reales, junto con la racionalidad lógico-discursiva. Se ha iniciado el reconocimiento de estas dimensiones, desde donde se lideran propuestas pedagógicas que buscan construir conocimientos a partir de los sujetos de lenguaje implicados en el proceso. (Echeverri. 1996)

Además de la superación del concepto de sujeto y de objeto de la relación educativa, el cuerpo como lugar de construcción de significantes, de lenguajes, de cultura, debe comprenderse como elemento integrador del mundo de la vida simbólico-biótico. Si la cultura moderna pretendió, intencionalmente, escindir el cuerpo no sólo del alma, sino de la naturaleza ecosistémica, los procesos educativos de la modernidad respondieron perfectamente a esta doble escisión, dejando al ser humano sin alma, sin cuerpo y sin naturaleza externa, reducido entonces, a sujeto racional.

La educación, en consonancia con este proceso, se dedicó al desarrollo de las ciencias y de las técnicas, abandonando la construcción integral de la cultura en la cual el cuerpo como

complejidad «fractal»<sup>17</sup> es el punto de partida, el punto de llegada y el lugar donde se construye cultura. Y no es que las ciencias o las técnicas fueran ajenas a la cultura, sino que el concepto de cultura fue reducido por la mentalidad ilustrada a arte, y por tanto, pasó a ocupar, como concepto, un segundo o tercer lugar en el panorama de la reflexión moderna. Con mucha razón, en la educación formal moderna se habló de «clases de cultura general» o de «clases de estética», donde se enseñaba en el mejor de los casos filosofía del arte, de la pintura, de la música. Como si la matemática no tuviera una gran relación con el arte, o como si no existiera la posibilidad de estudiar la geografía de nuestros países a través de la belleza de sus regiones o como si no se pudiera poetizar la física.<sup>18</sup>

Por esta razón, en la educación formal, el arte poco se relaciona con la naturaleza, o la creatividad del artista con la biodiversidad de la vida, o la biología con la antropología o la ecología con la sociología. La educación formal parte del concepto moderno de enseñar unas ciencias naturales sin hombre y unas ciencias sociales sin naturaleza. Para la educación formal moderna el concepto de curriculum ha sido trascendental en la construcción de sus programas, estando ausente el «problema», como eje dinamizador de los procesos de conocimiento, en sentido estricto.

El abandono del cuerpo conllevó, por supuesto al abandono no sólo del hombre sino del mundo de la vida, lo cual contribuyó a que la educación se redujera a un proceso intelectualista y sin sentido, separado de las complejas relaciones culturales que, por otro lado y en otros espacios, se construían permanentemente. La problemática vital del hombre se le entregó a la psicología que intentó, como cualquier ciencia moderna, adaptar las diferencias a formas homogéneas de comportamiento. El cuerpo con todo lo que éste comporta, se «separó» o se escindió del ser humano,

---

*17 Utilizamos el término por analogía con la teoría matemática de los fractales que plantea que un fragmento del universo es autosimilar al universo todo. Esta teoría ha trascendido la matemática, y ha influido en la física y en la estética, mostrando la presencia de cada una en las otras.*

*18 Aunque se han hecho intentos que no trascienden el campo restringido de especialistas. (March, 1977)*

mutilándose así lo erótico, lo estético, lo lúdico y el lugar del deseo y del lenguaje. Por esta razón, era imposible concebir la educación moderna en la diferencia. Si la racionalidad era universal y la misma en cualquier tiempo y lugar, las verdades eran universales y homogéneas, así como los sistemas políticos y económicos igualmente debían ser los mismos para toda la humanidad. El problema se complica cuando aparecen las diferentes fuerzas de la vida, llamándole la atención a esa racionalidad omniabarcante y mostrándole desde otras perspectivas la necesidad de bajarse de su pedestal supremo y entrar en diálogo con esas fuerzas.

La actitud estética de la educación formal la concebimos entonces como esa apertura, ese reconocimiento de la otredad, ese diálogo con otros actores del mundo de la vida cotidiana de la cultura. Esta actitud se reconoce como parte importante de la construcción cultural, pero no la única forma de construcción cultural, por lo que debe abrirse al diálogo con otras formas y reconstruirse inter y transdisciplinariamente con ellas.

Desde la actitud estética de la educación formal que se propone en este trabajo, el cuerpo comienza a ser comprendido como el potencial creativo que es, a partir de la red de significaciones y sentidos<sup>19</sup>. Esta forma natural del cuerpo humano, al ser estudiado por la anatomía o la biología humana, ha sido reducido a sus funciones dejando de lado sus significaciones sin las cuales sus funciones no hubieran sido posibles y viceversa. Morin (1996), nos mostraba ya que lo simbólico o sea la cultura, no aparece «después» –en una concepción de tiempo como sucesividad lineal– de aparecer todas las características biológicas del primate elegido –el hombre– sino que estas transformaciones aparecen en una red complicada de relaciones simultáneas, complejidad que la educación moderna simplificó y redujo en extremo.

---

19 "El Dasein por sí mismo desempeña ipso facto, el papel de condición de posibilidad de su actuar en el mundo" (Bubner, 1992, p.8) Esta visión de Heidegger no es otra cosa que una apertura a la facticidad, a la historicidad óptica; el cuerpo, como cosa, es en el mundo, y su forma de ser es comprender e interpretar el mundo. Para Heidegger el comprender afecta toda la estructura del ser-en-el-mundo; (Bubner, 1992 p. 6) en cambio, Gadamer en Verdad y Método explica: "Nosotros partimos de la proposición: comprender significa ante todo comprenderse mutuamente. La comprensión es ante todo acuerdo" (Bubner, 1992, p. 6)



El cuerpo, en nuestra propuesta de educación integral, no puede ser visto como un objeto de estudio de la biología humana moderna, sino como el lugar donde acontece la cultura, pues el cuerpo no es cuerpo sino en la medida en que se relaciona con el mundo de la vida, en la medida en que nombra, da sentidos y significaciones a dicho mundo de la vida. Y en ese sentido es corporeidad que se despliega permanente, creativa y transformadoramente en ese mundo de la vida que da sentido al cuerpo como corporeidad.

Por esta razón, el cuerpo es entonces lenguaje no mediado. No es el instrumento a través del cual el espíritu habla a otros espíritus, sino que el cuerpo como corporeidad es lenguaje, significante y significado, sentido en sí mismo y dador de sentido. La separación entre cuerpo y mundo de la vida ya no tiene sentido como no lo tiene la separación entre cuerpo y alma.

El cuerpo sólo es cuerpo en la medida en que es mundo de la vida simbólico biótico de otro. El mundo de la vida se manifiesta siempre como mundo interpretado, a partir de que para mí y para el otro, el mundo de la vida es necesariamente y lenguaje. Entonces, ¿en dónde estaría la separación entre cuerpo y mundo de la vida, si ambos son lenguaje? Ambos son actores en los diferentes escenarios que se constituyen a partir de las diferentes formas de ser. Ambos son desde nuestra perspectiva, lenguaje que se expone y se propone.

El mundo de la vida como co-relato del que nos hablan Husserl y Habermas, no es ya más un co-relato en sentido pasivo, como contenedor de las relaciones intersubjetivas, sino que es un «co-relato» en sentido activo: relata, habla, dice cosas que son interpretadas a través del hombre, como ser que a través de la palabra poetiza permanentemente el mundo, es decir, hace posible el acontecimiento del mundo como palabra, como imagen y como símbolo; no lo puede hacer posible de otra forma, porque ambos están «condenados» a ser palabras, imágenes, sonidos, poesía. Y esa es la manera de ser de la relación originaria hombre-mundo-de-la-vida. Después vino la razón científica y precisó los límites entre mundo y hombre, y al precisarlos se produjo la primera escisión, aquella que se ha llamado metafóricamente, la salida del

paraíso<sup>20</sup>. Y a ésta le sucedieron otras formas de separación, quedando ambos, el mundo y el hombre, sin poesía (Janke. 1988). Eso ha sido llamado Modernidad por Hölderling. Un mundo y un hombre abandonados de los dioses, es decir de la Palabra Original, Creadora, Transformadora.<sup>21</sup>

Poetizar la educación no significa enseñar poesía, como una parte del curriculum, sino transformar radicalmente el concepto de mundo y de hombre, de cuerpo y de alma, de verdad y vida en el sentido de comprenderlos como lenguajes. Significa que la palabra vuelva a tener diferentes significaciones y sentidos

## **2.2. Educación estético-ambiental como proyecto de integralidad en la diferencia.**

Lo estético, debe entenderse no sólo como lo artístico, que está sin duda dentro de lo estético, sino también como aquello que me permite comprender al mundo y al ser humano desde la diversidad de **formas** de ser ellos mismos. La sensibilidad y el entendimiento dan forma al mundo; dan sentido a lo existente como existente. Y este sentido es lo que me permite reconocer la alteridad, la diferencia. La actitud estética como la hemos propuesto, rompe necesariamente con la razón científicista e instrumental estricta, en tanto se refiere a la escisión del mundo de la vida y de lo humano como corporalidad. Sin embargo, ha estado dispuesta al dialogo con dicha razón, pues la actitud estética no puede caer en aquello que critica: la negación de la diferencia. La actitud estética, en su

---

20 En nuestro texto titulado *El Paraíso Perdido : La Crisis de la Poesía en la Modernidad* (1995c), hacemos una reflexión sobre el porqué la poesía en la Modernidad es absolutamente diferente a la poesía anterior: mientras la anterior se realizaba gracias a la asistencia de los dioses, como creían los griegos, la poesía de la modernidad es una poesía que llora la ausencia de los dioses, la tragedia de esta escisión originaria.

21 "Hacer la experiencia del lenguaje como Zeigen o, lo que es lo mismo, como Sage (como decir originario) significa que "el lenguaje no es una simple facultad del hombre". El lenguaje "cesa de ser algo, con aquellos con los cuales nosotros hombre-hablantes, tenemos una relación" y salta claramente a la vista en cambio, que el lenguaje es "la relación de todas las relaciones". El lenguaje es Zeigen no como un instrumento para mostrar las cosas, Zeigen significa más bien *ercheinen lassen*, hacer aparecer, pero en el sentido de hacer reflejar cada cosa en el juego de espejos del Geviert" ...(que significa cuadratura ) (Vatimo. 1985, p. 64)

forma de manifestación más explícita en la modernidad: el acontecimiento artístico, de continuo ha llamado la atención sobre la necesidad de apertura de esta racionalidad. Ha sido capaz de proponer rupturas radicales con la razón, lo cual ha incomodado a los racionalistas. Ella ha sido esta otra cosa, desde la cual la racionalidad se ha redimensionado. Por lo anterior, no podemos entender lo estético como exclusivo del arte, sino como aquella capacidad humana que construye formas complejas de sentido en y a partir del mundo de la vida cotidiana.

Lo ambiental es la relación compleja y en red entre los ecosistemas y las culturas, relación histórica en la cual hay unos momentos estelares como son la aparición del *homo sapiens* (ya que anterior a él existían relaciones entre protoculturas y ecosistemas), la aparición de la agricultura, la revolución industrial y la utilización de energía fósil, para más del 95% de las actividades humanas hoy. Lo ambiental es una perspectiva, es decir una nueva lente o una nueva forma de mirar al planeta en sus relaciones sistémicas; es una dimensión, en cuanto que debe hacer parte como tema de cualquier discusión de orden político, social, económico o educativo, y es un problema que debe trabajarse interdisciplinaria, interinstitucional y transracionalmente, pues ninguna monodisciplina agota este problema.

La ecología, una de las disciplinas más jóvenes y por tanto cuasinterdisciplina, no puede responsabilizarse de trabajar la problemática ambiental, por una simple razón: la problemática ambiental no es producida por los ecosistemas mismos, sino que está en la cultura, en sus formas de adaptación y de transformación del medio ecosistémico, que en la modernidad industrial, han tomado un cariz de irreversibilidad cada vez mayor. La problemática ambiental, está entonces en la relación que establecen las culturas con el medio ecosistémico, en las actitudes frente a este medio ecosistémico, y en la significación que éste tenga para ellas. Y en estas postrimerías del siglo XX, esta problemática no es ya de un pequeño grupo de ecologistas, sino que es un problema de todos. La educación de cara al siglo XXI, está llamada a esta transformación radical que la actitud estética, por su permeabilidad y apertura a otros discursos, le permite abordar con más modestia y amplitud, que la actitud científicista.

La reducción del concepto del yo a sujeto de conocimiento, y del mundo al objeto de análisis, es entonces, el antecedente fundamental de la crisis de la modernidad, crisis que históricamente se presenta en una figura actual muy importante: la disolución de los paradigmas clásicos de la razón y la construcción de nuevos paradigmas a partir de lo estético y lo ambiental, que para la modernidad significaron discursos aledaños.

El paradigma de progreso, bandera de la Ilustración, se relaciona directamente con la idea de desarrollo económico en donde un racionalismo «claro y distinto», de gran precisión (tecnología) y con unos fines colectivos (de clase) perfectamente marcados y diseñados a través de teorías sociales y políticas, se impone sobre las diversas formas de ser. Nos referimos, en primera instancia al capitalismo y posteriormente a los totalitarismos económicos y políticos basados en normatividades rígidas. El yo-sujeto y el mundo-objeto no son entonces, abstracciones ahistóricas, sino concretizaciones claras de un movimiento histórico, que tiene como fin darle a un grupo de hombres y mujeres, todo el poder para dominar a los otros y al mundo. La ciencia y la tecnología irán siempre juntas en los procesos y modelos de modernización, para hacer más exitosa la carrera del progreso reducido así, como ya lo indicamos, al progreso económico según el modelo capitalista. Por tanto, comienzan a darse escisiones reductivas progresivas, hasta llegar a un estado de la cultura moderna, el actual, en donde su disolución y su crisis son innegablemente profundas.

La educación tradicional sufre en su interior los mismos procesos que sufre la cultura moderna. Procesos de modernización sin modernidad, muchas veces, han tejido su historia. La escuela se estructura con elementos del científicismo positivista inglés y francés, del iluminismo francés, del racionalismo cartesiano, del idealismo kantiano, etc, junto con elementos como las ideas de la contra-reforma, el principio de autoridad pre-galileano, las posiciones dogmáticas de la inquisición y la influencia de Platón, Aristóteles y Santo Tomás, entre otros. Los hombres y mujeres de la modernidad, viven permanentemente las contradicciones propias de la modernidad: en tanto que ésta es movimiento crítico constante, cambio permanente, las instituciones tienden a

estancarse dado el éxito de su racionalidad funcional interna. Por otro lado, el éxito arrollador de la física y de la matemática colocados al servicio del desarrollo industrial de la Europa Ilustrada (siglo XVIII), han impuesto el cartesianismo en la idea de educación. El ser humano sólo se mira como sujeto pensante, lo cual conduce a que los sistemas educativos tengan un interés eminentemente intelectual.

Es sobre un yo escindido que se construye la cultura europea. De ahí sus neurosis que se han traducido en la negación de lo otro que no es ella. La violentación de formas diferentes de expresión, la imposición de modelos racionalistas, han influido profundamente en la pérdida de sentido de la existencia toda. La educación de corte racionalista, cada vez más se ha distanciado del sentido original que tiene en la Ilustración: permitir la salida de una minusvalía hacia una autonomía, minusvalía de la cual el hombre es culpable, pues ha permitido que otros pensasen por él (Kant. 1986).

La escisión entre lo sagrado y lo profano, entre lo inexplicable y lo explicable, entre el yo sensible, imaginativo e intuitivo, y el yo pensante, entre lo irracional y lo racional, entre el hombre y el mundo de la vida, lleva a que la educación se dirija a aquello que puede ser explicado racionalmente, dejando de lado los otros aspectos del propio hombre, por no ser importantes para el desarrollo del nuevo concepto de mundo y de hombre cartesianos.

Por tanto, educación y métodos comienzan a relacionarse de manera tan estrecha, que en algunos momentos de la historia de la educación moderna, la educación se ha confundido con los métodos. El éxito arrollador del método experimental de la física galileana se convirtió en el modelo reductivo de las demás disciplinas, generando un cientificismo en las formas pedagógicas y en sus contenidos, que olvida el carácter poético o mítico que pueden tener dichos contenidos o las propias formas de comunicarlos.

La positivización del mundo y del hombre generó la reducción de la educación a educación cientificista, relegando a lugar muy secundario la educación ética y estética. En tanto que la educación con pretensiones cientificistas tenía éxito arrollador

por las contribuciones al desarrollo tecnológico tan importante para la cultura moderna, la educación ética o la estética se reducía a la enseñanza de reglas de comportamiento o al dominio de técnicas para construir obras de arte, en el mejor de los casos.

El método, a partir de Descartes será el instrumento para llegar a un conocimiento claro y distinto. Será el Ojo, que permitirá ver más allá de lo que podemos ver. Mientras Galileo ha inventado un Ojo para mirar al mundo exterior más allá de lo que hasta ese momento se podía ver, Descartes ha descubierto el Ojo desde el cual se mira el mundo: el Ojo de la razón lógico-matemática.

Telescopio y razón lógico-matemática significan el surgimiento de la tecnología como el lenguaje, el gesto esencial de la modernidad, es decir, de la razón humana en ese movimiento que se concretiza en un tipo de ciencia y de saber que ha colocado el mundo exterior al servicio del hombre.

Pero tan pronto como adquirí nociones generales relativas a la física, y comencé a experimentarlas en distintas dificultades concretas, vi hasta dónde podían conducirnos y cuánto difería de los principios de que nos hemos hasta ahora servido. /.../ Esas nociones me hicieron ver que es posible llegar a la adquisición de conocimientos utilísimos para la vida, y que, en lugar de la filosofía especulativa que se enseña en las escuelas, se puede encontrar una filosofía eminentemente práctica, por la cual, conociendo la fuerza y las acciones del fuego, del agua, del aire, de los astros, de los cielos y de todo lo que nos rodea, tan distintamente como conocemos los oficios de nuestros artesanos, aplicaríamos esos conocimientos a los objetos adecuados y nos constituiríamos en señores y poseedores de la naturaleza (Descartes. 1980. P.33)

Con esta concepción cartesiana de naturaleza y de razón, comienza a desarrollarse la educación moderna permeada completamente por la idea de precisión. La ambigüedad es sinónimo de falsedad, en cuanto que aquello que responda perfectamente al método lógico-matemático que sigue la demostración basada en la

experimentación, es sinónimo de verdad. La gran aporía de la racionalidad cientifista hace su aparición: en su lucha contra el dogma, ella misma va convirtiéndose en dogmática y unidireccional.

La taxonomía, la descripción fría y sistemática, la posibilidad de enriquecimiento económico y de desarrollo productivo de tipo capitalista se impusieron reducidamente sobre toda otra forma de saber, convirtiendo esos universos en instrumentos de una clase social, de un grupo económico, que tuvo –y continúa teniendo– un objetivo bien concreto: su propio enriquecimiento. La especialización que cada vez más ha perdido el contexto cultural, hace que los investigadores se dediquen sólo a un aspecto de un universo muy amplio, olvidando que sus investigaciones, podían ser utilizadas para unos fines que los propios especialistas no conocían. La parcela de la tierra, obedeciendo a los éxitos cartesianos, redujo el concepto de mundo al de planeta medible y dado para el hombre, produciéndose en el pensamiento moderno la separación radical entre *tecné* y *poiesis*. El éxito alcanzado por la matematización del mundo desde el punto de vista instrumental, redujo los objetivos de la educación al desarrollo de un cientificismo que hoy, tres siglos después del Discurso del Método se coloca en duda. (Jaramillo. 1990)

Los intereses de la ciencia se desvincularon de las relaciones entre los hombres y de las formas de manifestación estética: la educación formal, ciega por los éxitos económicos que proporcionaban la ciencia y la tecnología modernas a las clases y grupos que poseían los medios de producción y el poder, se colocó al servicio de la ideología de dominio de la naturaleza para fines pretendidamente científicos, por lo cual intencionalmente, renunció al desarrollo de la corporeidad, de la percepción y de la intuición. En lugar de emanciparse se colocaba al servicio de las ideologías del capitalismo como un ente burocrático que formaba así funcionarios de un sistema. La positivización de la escuela tuvo un sentido: adaptar la inteligencia a las técnicas para sustentar el poder económico y político.

Como si el pensar fuese un ejercicio que excluyera el sentir, el percibir y el intuir, la racionalidad se redujo al pensar lógico y excluyó otras posibilidades que lo constituyen. Por tal exclusión

y reducción, ideológicas sin duda alguna, se inició la crisis de la cultura pues esta está constituida por la diversidad de formas de expresión humanas y no sólo por las formas de la racionalidad instrumental. La sensibilidad de la cultura moderna para percibir este desequilibrio, se abrió paso gracias a las fuerzas de la crítica que hemos mencionado antes.

Si la fenomenología a través del acontecimiento artístico en la cultura moderna, nos permite encontrar que el movimiento interno de las transformaciones estéticas es dialéctico, fenomenológico y comprensivo, es decir, que siempre está impulsado por las contradicciones esenciales a su historicidad; debemos señalar también que el acontecimiento artístico siempre explicita una intencionalidad subjetiva –en donde ideas como las de la crisis, la escisión o la tragedia y propuestas como la reconciliación por el rescate de la corporeidad, del erotismo y de la intuición, la fantasía y la imaginación, adquieren cuerpo por medio de la expresión plástica, poética, o sonora– así como la comprensión del acontecimiento artístico supera las fronteras de lo estético según el concepto tradicional, para permitirnos comprender también aspectos de la filosofía, la ciencia, la técnica, la política o la ética.

En este capítulo es necesario mostrar como la integralidad tiene varias posibilidades de realización complementarias en la diferencia. Una es la apertura metodológica en el interior de las mismas ciencias, artes y tecnologías, exigencia que ha surgido del pensamiento ambiental contemporáneo y que tiene elementos comunes con la estetización del conocimiento. Otra, complemento de la anterior, tiene que ver con radicales transformaciones en los modos de transmitir, enseñar, constituir y construir los diversos saberes. Por supuesto estas transformaciones no surgen solamente de la buena voluntad de los maestros, investigadores, y alumnos de las escuelas en general, sino que tiene que ver también con la presencia y la innegable influencia de las mediaciones comunicativas –los *mass media*–, de la cibernética y de la microelectrónica, como formas estético-tecnológico-científicas, que influyen mucho más que la misma escuela en las construcciones culturales.

El problema de la enseñanza y el aprendizaje no es ya un problema solamente de método, entendido como «instrumento»,



ni se soluciona, como al parecer no se solucionó en su momento, con meras tecnologías presentadas como panaceas, y que por los años setenta fueron impuestas en la escuela reduciendo el complejo problema de la crisis de sentido de la escuela a un problema técnico de métodos. El problema exige una reconstrucción del discurso desde la praxis educativa y una superación de las limitaciones científicas contenidas en el concepto moderno de educación.

Una tercera posibilidad se relaciona con el contexto o vínculo de estos saberes con la vida en sus diversas formas de ser. El pensamiento ambiental ha dado al respecto unas pautas y unas propuestas muy importantes en este sentido. Si ya la fenomenología había descubierto que la crisis de las ciencias europeas era una crisis de sentido, por la separación entre ciencias y cotidianidad según el concepto fenomenológico, el pensamiento ambiental, especialmente aquel que ha superado las determinaciones ecologicistas o biologicistas, lo mismo que aquel que ha superado las determinaciones antropologicistas, encuentra que la crisis ambiental actual se debe al acento que la modernidad ha puesto en el desarrollo del sujeto racional, escindido de su naturaleza en la forma de corporeidad, o sea de un sujeto abstracto, metafísico, sin ninguna relación con el mundo de la vida cotidiana.

La cuarta posibilidad se refiere a la generación de actitudes que, por supuesto, fundamenta las tres posiciones anteriores, respecto al mundo y al ser humano. En este sentido, el encuentro de lo estético con lo ambiental, produce una revolución copernicana en el campo de la ética, pues ésta siempre se había pensado como universal y específicamente de los humanos, entre los humanos, como humanidad; lo estético ambiental restituye la diferencia en la constitución de la ética y introduce un nuevo actor en el escenario de las relaciones éticas: el mundo ecosistémico. Es decir un otro que no es el ser humano, sino otros seres existentes en el mundo de la vida.

Y la quinta, sería una especie de *telos* o *utopos* de la educación donde al formar personas creativas, ni su inteligencia ni su voluntad ni su sensibilidad van a desvincularse de su vida cotidiana. Al contrario, estas le permiten reconocer y respetar las diferencias, principio fundamental de la vida. Millones de especies distintas,

de minerales distintos, de formas de vida distintas, muchas aún no conocidas por el hombre, existen en el universo interrelacionándose de manera compleja y no sabemos de que otras formas, pues el ser humano conoce sólo una ínfima parte del infinito que es el universo.

La dimensión estético-ambiental en la educación, no puede plantearse ajena a problemas específicos de la modernidad como los que hemos planteado a lo largo de este trabajo. Existe uno, la tecnología, imposible de evitar y por medio del cual podemos dar una respuesta a la problemática ambiental en la medida en que la resignifiquemos, le demos sentidos diversos de acuerdo a contextos diferentes, es decir, en la medida en que la poeticemos (Janke. 1988).

La tecnología en la modernidad es un *logos*, es decir, una lógica y, por tanto, un tipo de racionalidad que se manifiesta en la instrumentalización. La instrumentalidad surge entonces, con la modernidad. Por tanto, la idea de «ciencia útil» que los fundadores de la modernidad exploran en sus escritos y en su forma de investigar, produjo no sólo la gran ilusión del progreso y del bienestar social, que son postulados de la Ilustración, sino también, y paradójicamente, la dominación inmisericorde de esa naturaleza objetivada.

Según el ideal de la Ilustración, el hombre, al colocar en movimiento el ejercicio de su racionalidad, llegaría a una autonomía, como ya hemos mencionado, a un estado de libertad que consistiría en que él mismo y por sus propios medios tomaría sus propias decisiones, sin la ayuda de otros. Sin embargo, los grandes ideales de la modernidad rápidamente comienzan a tomar formas particulares históricas, acentos distintos en las diferentes regiones de Europa, en las diferentes clases sociales, en los diferentes grupos. A lo largo de los siglos XVIII, XIX y XX, siglos en los que podemos decir entonces, se han desarrollado la historia de la ciencia y de la tecnología como razón instrumental, los intereses particulares de los grupos, clases, regiones y naciones; los intereses de los hombres y mujeres que los constituyen, han mostrado que la razón instrumental puede explicar y justificar los intereses más opuestos. Es decir, la idea escindida del ser humano

y del mundo en la modernidad, continúa su ascensión histórica: el mundo se divide para poderlo analizar. Regiones y momentos de él se someten a prueba de laboratorio. Los procesos se capturan y detienen en este sitio para poderlos analizar. Es el imperio de la ciencia particular que, siguiendo el modelo de la física galileana, comienza su exitosa carrera. Se impone la idea de la objetividad del conocimiento; la verdad se reduce a la verdad analítica, matemática, demostrable, verificable, el mundo como objeto, se mira como preciso (Janke. 1988).

Las relaciones entre el hombre escindido y reducido a sujeto y el mundo también escindido y reducido a objeto, como lo hemos mencionado, son relaciones de tipo instrumental con arreglo a unos fines determinados, se convierten en el prototipo de toda relación. El éxito económico y político del capitalismo burgués, se convierte en el modelo del éxito, gracias a la concepción utilitaria del mundo expresado únicamente en términos de explotación y producción.

La tecnología moderna pasa de ser un medio para la liberación del hombre de la esclavitud del trabajo, según lo planteaba el mismo Marx en sus Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844, a ser un fin en sí mismo, penetrando en todos los ámbitos del mundo de la vida cotidiana, transformando valores, actitudes, formas de relación, y produciendo un cierto tipo de problemas que no son ya de orden regional, ni personal, sino de orden global, como son, la destrucción de la capa de ozono, el calentamiento del planeta, el problema energético, la lluvia ácida y los desequilibrios cada vez más crecientes del ciclo del agua y su profunda contaminación.

La tecnología, ha impactado de manera distinta y especial a los ecosistemas, de tal forma que no podemos comparar las transformaciones ecosistémicas acaecidas hace millones e incluso miles de años, producidas por las erupciones volcánicas, las glaciaciones, la desaparición de los dinosaurios y otros fenómenos que modificaron grandemente las relaciones de nichos, con las transformaciones ecosistémicas producidas por el impacto que produce la utilización de energía fósil en más de un 95% de las actividades de toda la población humana en la tierra, la producción

inmensa de ciertos gases, como el monóxido de carbono, que están acelerando el llamado efecto invernadero, de tal manera que este aceleramiento está rompiendo con todos los ritmos internos de la vida en la tierra.

Las transformaciones ecosistémicas producidas por catástrofes propias de esos ritmos internos de la vida, no las vamos a considerar «problemas ambientales», lo cual no quiere decir que no sea necesario estudiarlas interdisciplinariamente, para comprender la vida como un sistema de relaciones complejas. Llamamos problema ambiental a aquellas transformaciones producidas por decisión propia de la sociedad, que rompen con los ritmos complejos de la vida, y que hacen parte de la concepción cultural de dicha sociedad. Para nuestro caso concreto, la modernidad, al pretender que el hombre fuera un ser metanatural, por no decir metafísico, reducía la naturaleza a ecosistemas, y éstos a recursos, por lo cual el hombre moderno instrumentalizó los ecosistemas.

Vistos así, éstos no constituían de ninguna manera, «otredades», sino que sus elementos eran vistos como objetos aislados de estudio de la física, de la química, de la biología, de la geología, el de cualquiera de las ciencias llamadas naturales. “La ciencia moderna no está hecha para explicar sistemas, sino para desmenuzarlos como las piezas de un mecano” (Angel. 1996, p.15) El hombre no podía estar allí como parte integrante de esos fenómenos. El hombre era sujeto de conocimiento y como tal, no podía compararse ni incluirse con él en su objeto de conocimiento.

Las filosofías modernas, sin excepción, insistieron en realizar esta separación, porque el contexto social, político y económico en el cual ellas aparecieron, se desarrollaba exitosamente gracias a la explotación de la naturaleza, gracias, a su vez, a los adelantos tecnológicos. Era muy importante para la cultura moderna que la tecnología se desarrollara *ad infinitum* pues detrás de estos adelantos, estaban en juego grandes capitales de industrias multinacionales que apostaban y apuestan a la investigación tecnológica y científica con el único fin de obtener grandes beneficios económicos.

Muchas universidades, institutos de investigación y colegios de educación primaria y media, reciben dineros para su sostenimiento por parte de grupos económicos o industriales, con el fin de que a su vez, la educación que se imparta en estos centros, tenga como fin formar personas que luego respondan con eficiencia a las necesidades de esos grupos. Por esto la educación ambiental debe consolidarse como una educación crítica, que rompa con todos los esquemas de educación formal moderna; debe llevar a entender y a comprender las leyes que regulan los ecosistemas, para así poder enfrentar la crisis ambiental, construyendo actitudes éticas y formas de comprensión y respeto por los ecosistemas, que permitan a los científicos y tecnólogos saber cuál es el límite de sus acciones. “Se ha logrado la planetización del desarrollo, pero el costo empezamos a sentirlo en la epidermis de la cultura y de la vida. El peligro ambiental se ha convertido a su vez en una amenaza planetaria” (Angel. 1996. P.67)

La tecnología moderna, ha impactado el medio ecosistémico y el sistema sociocultural, de manera tan radical, como nunca antes había sucedido, desde la aparición de la agricultura. Y uno de los aspectos que en parte ha influido para que este impacto sea de dimensiones globales, es la ausencia de un conocimiento y de una ética del manejo de los fenómenos del medio ecosistémico, como si cada fenómeno fuera aislado y no tuviera relación con los demás, de donde se deriva que la tecnología se haya construido, en cada caso, de manera reductiva, sin tener en cuenta que es en la bio-diversidad donde está la clave del equilibrio tanto ecosistémico y tecnológico como de su relación. Sin embargo, no podemos reducir las propuestas de solución a la crisis ambiental, al campo tecnológico, pensando que “el hombre ha desajustado el medio con sus prácticas y lo puede acoplar de nuevo transformando su tecnología” (Angel. 1997. p.3) porque si bien el problema ambiental actual es un problema que no puede estudiarse sin las dimensiones tecnológica y científica, debe integrar las dimensiones política, social, ética y estética en sentido lato.

La concepción de que la educación ambiental equivale a la enseñanza de la ecología, debe erradicarse de los modelos y proyectos de educación ambiental que hoy en día se están consolidando a través de lo que en Colombia se ha llamado PEI, o

sea Proyecto Educativo Institucional. Cada colegio o universidad, debe construir y formular su PEI de acuerdo a diversas vocaciones, a necesidades regionales, o a exigencias de carácter más global. Es entonces el momento de consolidar una propuesta de educación estético-ambiental, como dimensiones, más que vocaciones que convalidarían estancias del ser humano negadas por el racionalismo occidental.

La exigencia más profunda a la cual está abocada la escuela en su totalidad, es la de permitir la comprensión de la compleja crisis que afecta nuestra cultura. Una crisis de sentido que, como dice Husserl, afecta nuestra existencia toda. Cuando hablamos de nuestra existencia toda, nos estamos refiriendo a la crisis de la vida misma en su totalidad, que incluye no sólo la vida humana, sino la vida como un tejido complejo de interrelaciones, tejido dentro del cual está la especie humana. “Si se llega a la conclusión de que la crisis ambiental atraviesa todo el cuerpo social, no es posible seguir trabajando con reduccionismos disciplinarios. La crisis ambiental es una crisis de la civilización en su conjunto.” (Angel. 1997, p.3)

Por esta razón, la educación ambiental es una especie de imperativo categórico pero de la vida, de la naturaleza, no kantiano, porque no surge del reino de la libertad negativa, ni del sujeto trascendental, ni de la razón universal, como planteaba Kant debía ser la ley moral, conceptos por medio de los cuales la filosofía moderna quiso desnaturalizar al hombre, pensándolo como un ángel sin cuerpo. Por tanto la primera exigencia teórica para que pueda construirse un proyecto de educación ambiental, es la recuperación del cuerpo. Recuperar el cuerpo, es recuperar la dimensión de lo lúdico, de lo erótico, de la visual, lo táctil, lo sensible, en todas sus formas de ser, es decir como lenguajes que manifiestan lo que se es, a través del deseo y del sueño.

Recuperar el cuerpo y comprender la vida como mundo sistémico de relaciones complejas, significa una transformación radical de la escuela moderna. Si ésta se ha caracterizado por ser metafísica, instrumental, positivista y la mayoría de los casos, antiambiental y antiestetizante, la escuela postmoderna, del siglo XXI, debe caracterizarse por que la dimensión estético-ambiental, permee todas sus actividades. Por ello, es necesario, una revolución

profunda de los conceptos de conocimiento, de relación pedagógica, de hombre, de mundo, de ciencia y de tecnología, enunciado con el que podemos sintetizar la propuesta de esta tesis.

La construcción permanente de valores fundamentales, como el de la vida, el del conocimiento y la educación, de acuerdo a contextos culturales y por tanto desde la diferencia, nos lleva a que nuestra propuesta de una educación estético ambiental, tenga que plantearse y reflexionar sobre la crisis ética. El declive ético como ya lo habíamos llamado en nuestro capítulo anterior, tiene raíces y sentidos muy profundos que es importante reflexionar de manera interdisciplinaria y transdisciplinariamente.

Este declive tiene que ver con la instrumentalización del mundo de la vida, para fines de éxito y enriquecimiento de un sector socioeconómico, lo cual concluye en un reduccionismo ético: todos los valores se van supeditando a uno, que es el valor del dinero y que es el valor que prima en la sociedad capitalista y en la mentalidad burguesa. El valor del tener dinero, lleva a la búsqueda del placer individual creando un rechazo progresivo a todo tipo de intenciones altruistas. Las relaciones entre los seres humanos también se instrumentalizan y se tornan utilitarias, según el primado del valor «tener» o «poseer» riqueza. Por esta razón la crisis ambiental tiene una dimensión o un potencial crítico frente a la explotación inmisericorde del mundo y del otro, ética característica de la cultura moderna.

Ya Marx, de alguna manera, había hablado de la reducción del hombre a fuerza de trabajo dentro de las relaciones de tipo capitalista, relaciones que se dieron también en los sistemas socialistas. Ahora, la propuesta ética que estaba en la crítica marxista a la explotación del hombre por el hombre, se amplía a la explotación de los ecosistemas por la cultura moderna, superando así la negación de la naturaleza como otredad, negación que está presente en toda la filosofía moderna hasta Husserl, en quien ésta se va manifestando en el concepto de mundo-de-la-vida, concepto que cruza la totalidad de este trabajo.

Sin embargo, cabe anotar aquí, que de todas formas, el modelo socialista de Cuba por ejemplo, con todas las deficiencias

propias de un modelo dependiente de lo que se llamaba hasta 1989 la URSS, y con todas las secuelas de la presencia de una mentalidad burguesa en el socialismo,

Desde 1959 se ha incrementado ampliamente el uso de abonos y de maquinaria agrícola, en reemplazo de los automóviles último modelo de la época de Batista.. El manejo del agua ha sido también exitoso tanto en el aumento de la capacidad de las represas, como en el crecimiento de las áreas de riego.” (...) “los triunfos generales de la revolución hay que situarlos en la educación generalizada, la salud para todos, el empleo y la satisfacción de las necesidades básicas de la población. Con todo ello, los problemas ambientales generados por el estilo productivo adoptado, siguen pesando sobre la isla. La bahía de la Habana es una de las más contaminadas y las consecuencias ambientales del monocultivo son difícilmente controlables. (Angel. 1995a. p.106)

Opuesto al modelo de Cuba, el modelo socialista Chino, ha llamado la atención de los ambientalistas.

Para comprender los logros del modelo chino hay que tener en cuenta la pesada herencia poblacional, y de atraso tecnológico que heredaba la revolución (...) Sin embargo, el esfuerzo se centra desde 1959 en el desarrollo de la agricultura y, sobre todo, en un modelo agrario que vaya incorporando progresivamente los adelantos industriales, dentro de una planificación regional acorde con las necesidades humanas y con el potencial de los recursos (...) Ello da como consecuencia un acople regional a las exigencias de los ecosistemas y un desarrollo de tecnologías alternativas que han evolucionado y se han aplicado como en ninguna otra parte del mundo. (Angel. 1995a. p.107).

Es sorprendente, que un país que tiene la cuarta parte de la población humana del planeta tierra, no tenga problemas de hambre,



debido a que este país no ha recurrido a la aplicación de tecnología masiva utilizada por los países industrializados.

El ejemplo del modelo chino, debe ser más estudiado y comprendido desde nuestra perspectiva cultural, pues es una propuesta ambientalmente sostenible, en este momento de crisis ambiental global y con trazos de irreversibilidad de la cultura occidental moderna. Una de las claves de éxito de este modelo es que China ha sabido mantener la diferencia, por lo cual creemos que el campo de investigación y de trabajo de la educación ambiental, es el de las culturas en sus diferencias y particularidades, lo cual nos aproxima más a una visión postmoderna del mundo que a la homogénea visión del mundo moderno.

Hemos encontrado en ese plexo de fenómenos del mundo de la vida cotidiana, un esbozo de lo que puede ser el campo de trabajo de lo ambiental y específicamente de la educación ambiental. Sin embargo, la primera deficiencia que hemos detectado ya en este concepto husserliano, es que habla de un mundo de la vida social, humano, desconectado, conceptualmente, de la vida como fuerza más amplia y como *apriori* de cualquier forma de existencia.

La cultura es la forma de manifestación de la naturaleza humana. Es decir, que la cultura como construcción de mundo simbólico es el movimiento propio de la naturaleza humana. Hemos confundido muy intencionalmente por cierto, la diferencia entre el mundo cultural y el mundo natural, según la idea cartesiana y galileana, con la oposición y dominación de uno (lo cultural) sobre otro (lo natural). Sin embargo, la relación entre la cultura y la naturaleza debe ser dialogante.

La explicitación histórica del concepto de cultura se ha dado por la construcción de horizontes donde el arte, la ciencia, la religión, la tecnología, y en general, la cotidianidad, se presentan como mundos alternos de carácter simbólico, que dialoga con la naturaleza biológica, es decir, que surgen a partir de la relación fenomenológica entre los hombres, las comunidades, las sociedades, los asentamientos humanos y el ecosistema. (Noguera y Echeverri. 1994. p.18)

Si la naturaleza humana es hacer cultura, esta no puede distanciarse de las fuerzas de la vida, sino hacer parte de ella, de manera esencialmente nueva: construyendo lo simbólico que tenga por su parte, forma de existencia en el mundo de la vida humano. En nuestro texto sobre el paisaje (Noguera. 1993a y 1993b) en que parcialmente trabajo la ética y la estética desde lo ambiental, mostramos que el mundo de la naturaleza vegetal, animal, estelar y abiótica, es mirado por el ser humano desde la perspectiva semiótica, interpretativa (y por tanto estética y hermenéutica). Es decir, desde su forma de dar significación y sentido a este espectro. Por lo mismo se ha producido la ciencia, la tecnología, el arte, las religiones es decir, la cultura humana: por el asombro, la curiosidad, la necesidad de representar, interpretar, explicar, medir, imitar, transformar, profanar y sacralizar esa naturaleza. Es decir: la interpretación de la naturaleza exterior al hombre ha sido simbólica.

Lo anterior nos lleva, reiteramos, a la necesidad de señalar dos elementos: lo simbólico y lo biótico como inseparables, para esta construcción del campo de lo ambiental.

La relación entre lo simbólico y lo biótico que actualmente es nuestro campo de investigación sobre lo estético y lo ambiental, no supone únicamente el principio de causa-efecto, aunque, desde la causalidad clásica de la ciencia experimental moderna, este principio sea válido para cierta y muy restringida región de análisis. Supone un movimiento-flujo energético, orgánico, espacial, inespacial, tangible e intangible, surgido de la relación entre las comunidades, grupos y asentamientos humanos y los ecosistemas. Ese movimiento, ese campo de flujos, de choques, de desastres y organizaciones, de fuerzas entrópicas y fuerzas sociales, de estabilidad y inestabilidad, de historia<sup>22</sup> es lo que interesa en la comprensión de lo ambiental en tanto que el ser humano mismo, se mira integralmente: como ser cultural, entendiendo que ser cultural es la manifestación de la naturaleza humana y vuelve a adquirir su territorio perdido en la modernidad: su cuerpo, como ser en el mundo de la vida.

---

*22 Comprendida ésta no como una linealidad temporal de hechos políticos o sociales, religiosos o artísticos, sino como una simultaneidad compleja de flujos de fuerzas sociales que transforman y son transformadas por el medio ecosistémico, y que tienen en cuenta este medio en su movimiento, como parte integral e estructurante de ella misma.*

La reducción del hombre a sujeto de conocimiento le ha negado hasta hace muy poco tiempo el derecho a una vida integral, es decir, a sentir, a soñar, a fantasear y a temer. Ante la evidencia de la verdad moderna de corte fisicalista, todo temor a lo desconocido, toda emoción que transponga los límites de la razón lógico-instrumental, todo sueño o utopía, han sido descartados por irracionales, mentirosos e irrelevantes para el desarrollo y progreso económico, científico y tecnológico.

Sin embargo, no podemos perder la perspectiva de la vida como punto de partida del pensar que adquiere la ciencia, en la dimensión integral y comprensiva, al iniciar la construcción de su racionalidad dialogante. Además, –y desde el punto de vista ético-estético que en la post-modernidad se está comprendiendo como motor de la ciencia, la tecnología, el arte y, en general, la cultura– el diálogo de las ciencias, diálogo que nos permite abordar problemas de orden global, como es el caso de la problemática ambiental, la comprensión integral del mundo y del hombre como partícipe y constructor de ese mundo, hace que la ciencia y la tecnología ocupen el lugar que les corresponde dentro del movimiento de la vida, y no que se conviertan en fin en sí mismos.

Esto, finalmente, hace que la educación se independice de las ciencias y de las tecnologías dándoles el lugar que les corresponde dentro de una formación integral que tenga como punto de partida y finalidad la construcción de una vida digna, verdadera y sobre todo, bella.

Si la estancia del hombre en la tierra ha sido importante o no para la vida misma, si el hombre debe ser el rey del universo o no, son preguntas que, por ahora, no podemos responder. Pero de lo que si estamos seguros es de que esta millonésima de segundo que significa la presencia del hombre en la tierra, dentro del tiempo cósmico, debemos vivirla digna y bellamente. Creemos que las formas educativas deben asumir esta nueva postura, lo cual implica una transformación radical de las formas de relaciones entre nosotros y de nosotros con el mundo. Es decir, implica una nueva ética y por tanto una nueva forma de investigación en educación. Así, la especie humana podrá tener una segunda oportunidad sobre la tierra.

### **2.2.1. El paso de una eticidad instrumental a una eticidad ambiental en la educación estético-ambiental**

La reducción del hombre a sujeto de conocimiento lógico-racional, y del mundo a objeto medible, son valores culturales que van a determinar lo que vamos a llamar una eticidad de tipo instrumental, que está en la base de la relación entre el sujeto y el objeto modernos. Utilizar lo que conviene y descartar lo que no conviene a los intereses productivos, es un modelo que penetra en todas las relaciones. El paso de unas relaciones ecológicas –ecología como cuidado de la casa– a unas relaciones económicas –economía como dominio de la casa–, determina la afectividad, la cotidianidad, el arte, la política, la educación, es decir, la cultura en su sentido profundo.

Los problemas actuales de tipo ambiental: la contaminación de las aguas, la tala inmisericorde de los bosques, el ruido y la polución del aire, la destrucción de millones de especies marinas, de aves, de mamíferos; la violación incesante del derecho a la vida –humana, animal, vegetal–, la exploración inadecuada de minas y canteras; la destrucción de los símbolos históricos en las ciudades, la baja calidad de vida de muchas regiones del mundo, las guerras, la violencia en general, además de los problemas globales nombrados arriba han sido un constante llamado de atención, de que algo no anda bien.

Las relaciones de grupos sociales, comunidades científicas, gremios económicos, fuerzas políticas, no se han hecho esperar; la problemática ambiental y el nuevo enfoque que esta problemática nos ha exigido construir, implica:

- El reconocimiento del valor que las ciencias y las tecnologías modernas tienen en cuanto al desarrollo del conocimiento instrumental, es decir científico-tecnológico.
- A partir de este reconocimiento, mirar las posibilidades reales que desde las mismas ciencias y tecnologías existen actualmente para cuidar, con ellas mismas, la casa, es decir la naturaleza.

- Este mirar implica una revalorización de la naturaleza: sin perder la perspectiva de que ésta puede ser estudiada como objeto de la razón lógico-analítica, recordar que ante todo, nosotros somos parte integral de ella, y ella, nuestro *apriori*. En otros términos, reclamar nuestro derecho a reconocernos a nosotros mismos como naturaleza.
- Una vez que comenzamos a reconocernos como naturaleza, nuestra racionalidad se recontextualiza. La racionalidad no es meta-natural, sino una manifestación esencial de nuestra naturaleza. Con este reconocimiento, encontramos que la razón no es superior a la naturaleza, sino parte de ella, lo cual conduce a un cambio de actitud que concretamente es el respeto por nosotros mismos y por la naturaleza en su totalidad.

Si la educación ilustrada se ha basado en la precisión de los datos, la cuantificación del mundo como objeto para su manipulación y utilidad; es decir, si la educación ilustrada se ha convertido en una tecnología para dominar a la naturaleza y a los otros, la educación desde el pensamiento o enfoque ambiental debe llevarnos a una comprensión integral y respetuosa del otro. Pero este cambio de actitud que nos invierte muchas de las concepciones que hasta ahora tenemos como por ejemplo, el pensarnos parte integrante de la naturaleza, y el pensar que las diferencias no son desigualdades, nos debe llevar a la actitud conceptual, vital, de que la identidad cultural no se basa en la homogeneización de los saberes y de las formas de relación, sino en la diferenciación plural y democrática de dichos saberes y relaciones.

Pensamos que, paulatinamente, la integración conceptual de la ética ambiental –es decir de aquella que nos permite una comprensión integral de la naturaleza– a todas las formas de relacionarse –y decimos conceptual, porque desde el punto de vista práctico hay una eticidad impulsando y dirigiendo toda acción y relación, es decir la vida pública–, permitirá la participación real de los hombres y las mujeres en la construcción de un futuro en el

que la comprensión de los límites permita ejercer el derecho a vivir bella y dignamente. (Hoyos. 1989)<sup>23</sup>

### **2.2.2. El método de investigación en educación estético-ambiental: enfoque hermenéutico<sup>24</sup>**

El problema del método es uno de los problemas más importantes dentro de la investigación en educación. La tradición metodologicista de la modernidad, caracterizada por la necesidad de ordenar sistemáticamente los datos, conocimientos o fenómenos según el objeto de investigación fue, hasta hace unos veinte años, la piedra angular de la investigación en educación, procurando imitar el modelo fisicalista de las ciencias naturales.

La sistematización y el ordenamiento se convirtieron en imaginarios académicos, para lo cual era necesario un *marco* teórico, unas herramientas estadísticas, un trabajo de campo por lo general basado en encuestas y entrevistas<sup>25</sup>, que concluía en dichos ordenamientos y sistematización. Poca atención se le daba a la lectura de los *resultados* por cuanto lo que interesaba era precisamente, el acopio de datos. El *marco* teórico se fue aislando conceptualmente cada vez más del resto de los pasos de la investigación, constituyéndose en un agregado que había que hacer para seguir las fases prescritas en manuales de metodología de la investigación, que pulularon en el mundo académico.

La pretensión de universalidad homogénea que tuvieron dichos manuales acabó paulatinamente con las particularidades

---

23 *Plantea además el profesor Hoyos, en su recién publicado texto Reflexión ética y cultura, que "No es el filósofo el funcionario de la Humanidad; es el poeta, la vanguardia de la especie. No es la filosofía trascendental –el predominio del racionalismo idealista subjetivista moderno– la que puede salvar el mundo de la vida y la historia humana desde la razón (el resaltado es nuestro), es la cultura la que tiene que salvar los fenómenos y reconstruir el sentido de la vida desde la imaginación" (Hoyos. 1993 p. 166)*

24 *Para la elaboración de este apartado, me he basado en la investigación que sobre educación y hermenéutica hemos venido realizando desde hace cinco años, con el pedagogo Jorge Echeverri González. (Echeverri. 1996)*

25 *Excepto en el campo del aprendizaje, donde surgió desde la investigación experimental dentro del modelo clásico de investigación.*

propias de cada problema, su contexto y significación, reduciendo así la investigación en educación, a una suma acrítica de pasos estandarizados, sin conexión entre sí.

Consideramos que este positivismo mecanicista de la investigación en educación, empobreció no sólo la investigación en sí misma, sino las perspectivas de la educación en los campos de la creatividad, el rigor de la reflexión filosófica, política, social y ambiental, contrastando con otros enfoques dinámicos y renovadores, que vieron la luz por esos mismos años.

Por estas razones, queremos enfatizar en este momento, el sentido y razón de ser de la mirada fenomenológico-hermenéutica presente en este trabajo y que proponemos como método abierto de investigación estético-ambiental, según los conceptos que hemos reflexionado a lo largo de esta tesis.

#### **2.2.2.1. Fundamentos filosóficos de la hermenéutica**

Si los métodos modernos parten de un fundamento, de una *certeza sensible* al decir de Hegel, que se manifiesta en que desde el principio ya se conoce el fin; si todos los métodos modernos tienen como principio la predicción, la direccionalidad, o la intencionalidad subjetiva, la hermenéutica propone una superación de los *a priori* teóricos fundamentales en la investigación tradicional, para construir a partir de los juegos de lenguaje, en los cuales están colocados los fragmentos de mundo –que es mundo interpretado–, las diversas formas de verdad.

En los métodos modernos de investigación, la verdad es anunciada como verificable en el planteamiento de la hipótesis, y a partir del sujeto-yo que investiga. En la hermenéutica, la verdad se construye a partir de fragmentos, de otredades, de relaciones complejas y multidireccionales entre los elementos que conforman las redes de sentidos que permiten la construcción de una verdad.

Ya en la fenomenología, están los elementos que la hermenéutica asumirá críticamente, para proponerse como un método que busca salir del fundamentalismo subjetivista y así

permitir la expresión de lo otro, su comprensión y significación en los procesos del mundo de la vida cotidiana, particularmente, y para nuestro caso, de los procesos educativos.

Uno de estos elementos, es el de *lebenswelt* o mundo-de-la-vida-cotidiana, el cual nos ha permitido, como lo desarrollamos antes, construir nuestro concepto de escenario de la educación. No sobra recalcar que este concepto va tomando importancia creciente a lo largo de la vida reflexiva de este filósofo, por lo cual, en su época de madurez, deja expuesta, aunque no desarrollada, la posibilidad de constitución de la experiencia de verdad a partir del mundo de la vida, que es horizonte de sentido de la conciencia intencional.

El concepto de intencionalidad fenomenológica se caracteriza por un **desinterés** también fenomenológico, que consiste en la posición de la conciencia en ese mundo de la vida: describir las cosas tal como ellas son. Y ¿qué es ese describir las cosas tal como ellas son, sino un grado de objetividad que le exige la fenomenología al filósofo, para poder constituir también un grado de verdad? Si el filósofo mira el mundo que lo rodea con un interés, éste limita la mirada, al decir de Husserl. El filósofo debe despojarse de todo interés que no sea el estrictamente filosófico, y que para Husserl, es la razón –verdad– misma en su más elevada expresión: la fenomenológica. La función de la filosofía no puede ser la misma de la historia, la sociología o la física, a las que Husserl llama ciencias naturales, por ser ciencias cuyo objeto es el mundo natural, con sus intereses específicos; la función de la filosofía es la autorrealización de la razón, en sí y para sí (Husserl. s.f.a)<sup>26</sup>.

---

26 En este texto Husserl plantea que la única Ciencia del Espíritu es la ciencia de la Fenomenología, pues las demás, aún otras filosofías –como el positivismo– y la historia, son ciencias naturales pues todo su interés está puesto en el mundo natural, aquel mundo condicionado por circunstancias históricas, que lo determinan y determinan los límites de todas esas ciencias particulares. Esta sin lugar a dudas es una posición totalmente antiambiental, por el contexto mismo en que Husserl la desarrolló, pero nos permite recomendar al investigador en educación una nueva ética: la renuncia a los intereses de ese yo individual, para comprender a partir del otro y del mundo de la vida, los problemas de la educación y por tanto de la cultura. Nos permite además comprender lo que es la interdisciplina: en ella, hay una especie de renuncia a las verdades monodisciplinarias, en pos de la construcción de un saber multidisciplinar. Y finalmente, la filosofía, como un saber de orden general, no particular, nos orienta en el caso específico de la educación, hacia la construcción de una racionalidad pedagógica y educativa, respetuosa de otras dimensiones humanas.



Esta pretensión de desinterés presente en la propuesta husserliana, la hemos interpretado, como una propuesta ética que supera los intereses limitados de clases o de grupos, para concentrarse en el único interés válido para la fenomenología: la autorrealización de la filosofía en la autorreflexión.<sup>27</sup>

Por supuesto, este concepto de autorrealización y autorreflexión de la razón, es un concepto superado por la filosofía hermenéutica iniciada por Martín Heidegger, y por las más diversas corrientes de los movimientos y tendencias llamados genéricamente **postmodernidad**. Sin embargo ese «ver las cosas como ellas son», ese renunciar a los intereses de la subjetividad histórica –clases, grupos, gremios, fuerzas de poder...–, ha sido recogido, reconceptualizado y reinterpretado, para mostrar la necesidad de partir de los otros y de lo otro, para construir una mirada filosófica que nos permita comprender los problemas específicos del mundo-de-la-vida-simbólico-biótico, y que para nuestro caso específico son los de la educación.

El Mundo-de-la-vida-cotidiana como apriori de la ciencia y de la técnica, como apriori de toda posibilidad de existencia, como contexto de toda posibilidad de ser, no se toma aquí como un componente de los procesos culturales, sino como contenedor, como mediador, como co-relato, como apriori fenomenológico, al cual pertenece y del cual surge la subjetividad (formas sociales con sus formas específicas de mundo simbólico). Sin embargo, ese mundo de la vida, no es una especie de recipiente contenedor del ser, sino el ser mismo en sus diversas formas de existencia. Por tanto no puede darse la separación radical sujeto-objeto, como ya lo planteábamos en nuestro capítulo inicial, sino que la relación sujeto/objeto, es gradual para la fenomenología y puede darse gracias al apriori del mundo-de-la-vida.

---

*27 Si realizamos una analogía entre el desinterés que el fenomenólogo debe tener frente al mundo, para poder permitir que éste se manifieste como en realidad es, y los procesos educativos, encontramos que es posible interpretar la propuesta husserliana como una crítica al fisicalismo metodologicista de la tecnología educativa, o al idealismo subjetivista de la pedagogía tradicional, que consiste en pensar que los conocimientos y valores existen apriori, y que la labor de la educación es transmitir esos valores (Durkheim, 1976)*

Desde estas perspectiva, volver a las cosas como ellas son, exige un **grado de despojo** de la subjetividad, bastante novedoso si se tiene en cuenta que Husserl es un filósofo moderno, absolutamente decidido a defender la subjetividad trascendental, que es la que puede ser desinteresada en los procesos de investigación. Y si bien, en la última etapa de su filosofía, Husserl ya ha puesto en consideración la posibilidad de dudar de esa subjetividad trascendental como campo de investigación de la filosofía, y ya ha puesto sus ojos, en el mundo-vital, mundo-de-la-vida como campo de posibilidad aún de la subjetividad trascendental, Husserl muere con este problema a cuestas, pues renunciar a la subjetividad trascendental como paso previo para construir una filosofía de la otredad y, por tanto, de la diferencia, fue para Husserl un paso inadmisibile.

Pero la puerta que abre este problema a la posibilidad de la comprensión y de la interpretación, puede considerarse como uno de los pasos más decisivos y, sobre todo, dolorosos, para la filosofía moderna. Renunciar a la subjetividad, para los filósofos modernos, significa renunciar a la razón. Para los filósofos que en mayor o menor grado han asumido este camino husserliano, renunciar a la razón subjetiva, ha significado pasar de una razón centrada en el sujeto, a una razón comunicativa, centrada en las relaciones complejas de las subjetividades que dialogan (Habermas 1990a), o, como es el caso de Heidegger, Ricoeur o Gadamer, pasar de una racionalidad que se constituye a partir de la intersubjetividad trascendental, a un ser sujeto del lenguaje, sujeto estético, sujeto simbólico entroncado en la cultura y, por tanto, a un concepto de mundo que se estructura en la diferencia, es decir, como mundo interpretado.

El paso de concebir la hermenéutica como una filosofía también ha sido tortuoso, sobre todo para aquellos amantes de la metodología universal como base para llegar a una verdad clara, distinta y también universal.

Lo que hoy se llama «filosofía hermenéutica» parte de importantes atisbos de Heidegger en *Ser y Tiempo*, que tienen en cierta manera un antecedente en la noción fenomenológica de *Lebenswelt* y en la constitución

anónima y colectiva de la historicidad que ella envuelve. Heidegger, sin embargo, se aparta del método reductivo del que se vale Husserl para distanciarse en reflexión de la ingenuidad de la vida cotidiana, al considerar que comprender es la manera originaria de ser del ser humano. (Gutiérrez. 1984. p. 102)

Heidegger concibe la existencia humana como un **ahí**, y no puede darse de otra manera. La *Lebenswelt* (mundo-de-la-vida-cotidiana) husserliana, reinterpretada por Heidegger, se define como la historicidad del ser, fuera de la cual es imposible el darse del ser.

Ese fin de la metafísica en Heidegger, abre la puerta a una nueva concepción del ser, como sujeto de lenguaje, tema que iluminará a la fenomenología y a la hermenéutica posteriores. Si el lenguaje constituye el ser, y el ser es sujeto del lenguaje, la cultura, entendida ésta como mundo simbólico, será la manera de ser del ser humano.

#### **2.2.2.2. La cultura, horizonte hermenéutico de la educación**

En nuestro trabajo titulado *Ideas acerca del concepto de Cultura* (Noguera, y Echeverri. 1994), mostramos a la luz de la hermenéutica cómo es necesario pasar de una concepción de cultura como conservación y transmisión de valores éticos, estéticos y científicos, a una concepción de cultura como permanente construcción y reconstrucción de valores y formas de ser.

En esa concepción de cultura nos apoyamos para pensar la educación. La existencia humana, al decir de Heidegger, es ante todo temporalidad que se sucede, como proyecto permanente determinado por la facticidad, o sea por la manera en que cada quien asume dicha existencia; la existencia es posible entonces, a partir del quehacer cultural, que hace la diferencia. El ser como ser-ahí, sólo puede serlo en la medida en que comprender y interpreta mundo. Sin embargo, no podemos comprender sino aquello que de alguna manera ya hemos comprendido, lo cual implica, desde la perspectiva de la hermenéutica heideggeriana, que existe un tener

previo, un ver previo, una premonición. Para Heidegger, aún está muy presente la mirada fenomenológica, aunque Heidegger nos hable también de un ver en torno y de un oír,

...actitud mucho más característica de la filosofía hermenéutica, como un atender a todo lo que determina nuestro comprender, actitud que posibilita una relación distinta con el mundo al no girar en torno del ver que posibilita la dominación de las cosas y sí más bien en torno al acoger lo previo de la facticidad de la existencia. (Gutiérrez. 1984, p.104)

Con Heidegger, la Hermenéutica deja de ser un arte o una técnica al servicio de la comprensión de textos, para convertirse en una filosofía del ser-ahí, que es **comprender**. Y con este aporte heideggeriano, se logra el paso que Husserl no alcanzó a dar: una primera posibilidad de salir de la subjetividad, para entrar en una filosofía basada en la diferencia. El paso del ver al oír permite el paso de un determinismo subjetivista de la cultura, a una permanente reconstrucción:

El comprender deja de ser un comportamiento humano entre otros y se constituye en la movilidad fundamental de la existencia humana. Comprender no es más un concepto metodológico, ni una operación que a contrapelo de la vida tienda a la idealidad. Comprender es el carácter óptico original de la vida misma. (Gutiérrez, 1984, P.104-105)

De esta forma, la hermenéutica heideggeriana nos libera del peso de los absolutos. El *telos* husserliano de llegar a una certeza absoluta por medio de una filosofía de la autorreflexión, certeza que como sabemos no era otra cosa que la razón absoluta en su forma de *ego* trascendental, principio constitutivo de todo darse del mundo, es abandonado por la fenomenología hermenéutica de Heidegger.

La historicidad óptica, como única forma del ser-ahí, coloca límites a toda verdad. La educación tradicional, fundamenta su existencia precisamente en la transmisión de absolutos. La

educación que comienza a ser mirada desde la fenomenología hermenéutica, inicia su propia crítica en uno de los campos en los que más insiste la tradición: en el campo de los valores.

Gianni Vattimo en su bello texto *El fin de la Modernidad* (1985), se refiere al fin de los valores absolutos, es decir, de los valores que se transmitirían de generación en generación, sin cambio alguno, inmutables en su esencia y por lo tanto universales. Muestra a lo largo de sus escritos que recopila allí, la entrada al nihilismo producida por el *Dasein* heideggeriano. Como el ser heideggeriano no es una categoría, ni tiene la estructura del *apriori* kantiano, ni es trascendental, sino que es-ahí, en el mundo, entonces el ser-ahí es un ser para la muerte. Es un ser finito, destinado a ausentarse. La manera como el ser es, es en el acaecer; por lo cual, la manera como el ser *es* se manifiesta en su presencia que *es* también ausencia.

Los fundamentos<sup>28</sup> desaparecen progresivamente en el nihilismo del Heidegger tardío. Ya en Nietzsche la ausencia de fundamentos era lo que él llamaba la **muerte de dios**. Sólo queda el acaecer como posibilidad del ser, y allí se diferencia Heidegger de Nietzsche, porque mientras para este último, el ser es nada, para Heidegger es tiempo.

Con la desaparición de los «fundamentos» sólo queda aquello que acaece; por tanto los valores fundamentales, esenciales, se derrumban, para dar paso a la construcción permanente de formas históricas distintas de ser. Los valores de la modernidad, como son la verdad universal absoluta de la ciencia, la razón como *telos* absoluto, la democracia como modelo político universal y la ética universalista guiada también por una racionalidad universal, van dando paso a valores provisionales, en constante construcción, a partir de la comprensión del mundo de la vida que para la hermenéutica es mundo de lenguaje, mundo simbólico, cultura. La interpretación del mundo de la vida simbólico-biótico, genera

---

28 No referimos a la intención de toda la filosofía moderna, desde Descartes hasta Husserl de buscar un fundamento primero, una certeza absoluta de la cual no se puede dudar, una razón primera, una subjetividad trascendental, una idea universal y primera, que da sentido y dirección a todo lo existente.

la transformación permanente de los valores, por lo cual, los absolutos de la modernidad, pasan a ser interpretados de acuerdo con las formas propias del ser-ahí.

Si para la hermenéutica heideggeriana, el lenguaje es el ser, puesto que no existe otra forma de pensar el mundo, sino como lenguaje, para Gadamer, el ser se manifiesta a través del lenguaje. Gadamer retorna a una especie de fundamento del lenguaje, que es el ser, por lo que su hermenéutica se ubica dentro de una perspectiva histórica. Heidegger permanece en una línea fenomenológica, en donde el movimiento del ser es movimiento del lenguaje, es decir, en una perspectiva ontológica. (Gadamer. 1991, cap.III)

La construcción de valores de verdad, de método, de estética, de ética, de concepto, de formas simbólicas de comunicación, pasa a ser la única posibilidad de ser del ser; éste no estaría en el *apriori*, sino que su forma de ser es la construcción la que sólo puede darse como lenguaje, es decir, como simbólica. Las artes, las ciencias, las tecnologías, las éticas, las estéticas, pasan a ocupar, desde la perspectiva de sus verdades un lugar contextual, con los límites propios de lo particular, de lo local, de lo micro. Se va perdiendo la pretensión de universalidad, para preocuparse por su especificidad y, por tanto, de aquello que lo hace ser: la diferencia.

Plantearse así un posible método para enfrentar los retos de un mundo de la vida que se mueve a un ritmo veloz y en red, por lo que no admite ya las mismas jerarquías, los mismos modelos, las mismas formas valorativas del pasado, es un paso importante en los procesos educativos, en la concepción de la escuela, y en el sentido de los saberes. Pero sobre todo, esta visión teórico-metodológica nos incita a comenzar por construir las formas de acercamiento a los saberes tanto del orden técnico, como del orden científico, del orden ético, como del orden estético, de manera que en la práctica cotidiana del aula, los estudiantes y los profesores comprendan el sentido de esos saberes, a través de su construcción y reconstrucción.

Esta forma de educar permite que los contenidos no se alejen de su sentido sino que, por el contrario, los estudiantes comprendan que cada saber tiene su contexto, obedece a él, y que esa

identificación entre los saberes y el mundo de la vida cotidiana, es la que hace que los saberes tengan vigencia, es decir se comprendan como verdaderos. La particularidad y peculiaridad de esta metodología es que forma no sólo para una profesión, sino para comprender qué significa en el contexto social, político y económico del país y de las regiones.

Si se comprende cómo la invención de la máquina de vapor se dio dentro de un contexto donde la necesidad de desarrollar la tecnología era básica para llevar a cabo el ideal burgués –y por tanto moderno– de progreso, se abre una puerta a la posibilidad de redimensionar críticamente los saberes tecnológicos, en cuanto a su sentido integral y desde la perspectiva ambiental

### ***2.2.2.3. Hermenéutica e investigación educativa***

Los métodos de investigación educativa han sido principalmente los inspirados en el llamado método científico, los etnográficos y los de investigación-acción participativa. El primero lo descartamos por su reduccionismo de corte positivista en el campo de las acciones humanas de tipo histórico y social, que trajo como consecuencia una tendencia metodologicista en la educación. El problema del método de investigación en educación, reside en que intervenir en las variables afecta el mismo hecho. No podemos ingresar e insertarnos en una sesión de clase sin cambiar la naturaleza misma del encuentro entre los maestros, los estudiantes, el currículo y el mundo de la vida en el cual están todos ellos insertos. Y cada vez que aparece un nuevo actor, la escena se modifica –recordemos nuestra analogía con el teatro–. Y aún queda por resolver el problema de si el registro y la interpretación de los sucesos del aula<sup>29</sup>, pueden considerarse pedagógicos sin conocer si tales relaciones están inspiradas por una teoría pedagógica explícita. El aula es el mejor laboratorio para validar conceptos e hipótesis pedagógicas, pero si no los hubiere o el investigador los ignorara, ¿cómo podrá este investigador desde concepciones teóricas extrañas comprender y

---

29 «Aula» es un concepto que estamos utilizando como el escenario en el que se da intencionalmente una relación pedagógica.

interpretar válidamente lo que allí ocurre?. Un etnógrafo sólo puede categorizar lo que ocurre en el aula desde lo que teóricamente esta preparado para captar, a partir de su intencionalidad teórica. O, dicho desde el constructivismo, sólo puede integrar lo que observa si tiene las estructuras adecuadas para incorporarlo en su bagaje experiencial. La interpretación pedagógica sólo puede darse desde la teoría pedagógica.

Por lo anterior, sin excluir otras técnicas ni procedimientos de investigación, incluidos los experimentales y positivistas, la investigación en educación requiere de una reinterpretación pedagógica que coordine y comprenda su sentido desde sus principios teóricos, de modo que, en combinatoria de proposiciones, confronte y valide el sentido de la práctica misma en estudio.

El enfoque que propicia este tipo de reinterpretaciones constructivas es el enfoque hermenéutico, no como una técnica más, sino como una estrategia holística de producción de conocimiento pedagógico, transferida de la hermenéutica humanista y filosófica en particular, lo que permite el análisis intersubjetivo, así el investigador haga parte del contexto investigativo.

La investigación debe exponer a la crítica la construcción de cada una de las partes involucradas y, así mismo, debe proporcionar la oportunidad para la revisión de las nuevas construcciones (metodología hermenéutica). Cada suceso hermenéutico, supera al anterior en cuanto que la comprensión es mayor (Bubner. 1992), lo cual va creando una especie de tejido comprensivo que constituye la investigación en educación y el cual exige la construcción de consensos y disensos que es lo que permite el movimiento dialéctico y fenomenológico de la hermenéutica educativa.

Este método hermenéutico permite reestructurar el nivel de abordaje y contextualización de observaciones empíricas, y le permite a la pedagogía trascender e interpretarse<sup>30</sup> en la realidad

---

<sup>30</sup> *“La interpretación aparece así como el modo fundamental específico del humano entender, el cual, en cuanto entendimiento interpretador, es en su última intención comprensión antropológica –y ello dice: del sentido– de la realidad” (Ortiz-Osés. 1993, p.7)*



polisémica, multivariable e histórica de la relación pedagógica. No se trata, por tanto, de desechar los estudios empíricos, sino de asimilarlos dándoles otro sentido y validarlos desde constructos de teoría pedagógica.

Aquí vuelve en nuestra ayuda Husserl y su concepto de mundo-de-la-vida como lo hemos desarrollado *supra*, entendido como el conjunto de saberes intuitivos y muchas veces implícitos, que nos permiten sobrevivir y convivir, saberes prácticos de adaptación al mundo que en su conjunto estructuran un mundo simbólico, y por ende, de tipo cultural. Estos saberes con frecuencia son implícitos, no determinables exhaustivamente, están estructurados holísticamente, no son cuestionables al antojo de nuestra conciencia, pero siempre presentes, proveen el contexto general en el que quienes interactúan aseguran la conexión entre los diversos escenarios y actores –según lo desarrollamos en nuestro capítulo anterior– presentes en la práctica pedagógica y que Flórez llama mundo objetivo, mundo subjetivo y mundo social (Flórez, 1994, p. 218-219).

Según Husserl, el mundo-de-la-vida es horizonte desde el que se contextualizan los fenómenos, constituyéndose en entorno finalista para la conciencia objetiva. El mundo-de-la-vida se configura como lenguaje, como estructura simbólica, por lo que la comprensión del mundo fenoménico se produce desde la característica comunicativa –corporeidad– de esa conciencia de mundo –conciencia como *ser-con*–. Esta condición de intersubjetividad –según la fenomenología husserlinana– permite que la razón humana se realice mediante acciones comunicativas (Habermas), con pretensiones de validez, siempre y cuando los enunciados sean «verdaderos, correctos y honestos», es decir, confirmables por otros observadores, ajustados a las normas vigentes, y que lo que se dice sea lo que se piensa.

Toda acción humana exitosa requiere del entendimiento, de la comprensión compartida de la situación; en este sentido, toda verdadera acción humana es acción comunicativa, no obstante el transfondo opaco y paradójico del saber prerreflexivo del mundo de la vida que le sirve de contexto (Flórez, 1994, p. 220)

Naturalmente, la relación pedagógica es acción comunicativa, siempre y cuando se cumplan los requisitos de validez de verdad, de legitimidad y de autenticidad por parte de los actores de la relación: maestros, alumnos y escenarios.

La pedagogía en el siglo XX, como objeto de conocimiento, ha transitado en la indefinición de su objeto como objeto de la naturaleza o como objeto de la cultura. Desde cuando se inauguró con Comenio<sup>31</sup>, hasta principios del s. XX, se puede considerar la pedagogía como una disciplina del campo de las ciencias del espíritu, o, según la clasificación realizada por Habermas, histórico-hermenéuticas. El desarrollo de la psicología experimental intentó convertirla en ciencia positiva, pero cediendo su identidad frente a la psicología, bajo la forma de psicología educativa, como puede verse en Broudy (1980), aspecto que aún se encuentra en tratados como el de Ausubel (1982) de clara estirpe constructivista. Por supuesto que esta indefinición es propia de todas las «ciencias del espíritu o histórico-hermenéuticas» desde cuando Kant definió las condiciones de posibilidad del conocimiento científico pensando sólo en las ciencias naturales, con lo cual culmina el proceso iniciado con Descartes y Bacon.

Si el conocimiento científico sólo era posible sobre objetos, no era posible «naturalizar» otros conocimientos, como el moral o el estético. En el contexto cultural en el cual se movía Kant, ésto era completamente comprensible porque la naturaleza se entendía como «objeto» que cumplía, por medio de los fenómenos o acontecimientos de ella, con leyes inexorables y deterministas. El temor, desde Kant, era positivizar los conocimientos acerca de la moral y acerca de lo bello.

La educación no podía entonces investigarse por medio del método científico, porque sería naturalizarla en el sentido moderno. Sólo que entonces la educación tenía que investigarse desde la perspectiva idealista, lo cual la convertía también en teleológica, que a fin de cuentas era otra forma de determinismo.

---

*31 Comenio publica su Didáctica Magna a principios del s. XVI y con ella inaugura la pedagogía moderna.*

Esta escisión moderna entre ciencias naturales y ciencias sociales, ha tenido movimientos complejos que nos llevan a construir propuestas que superen el determinismo positivista o el idealismo subjetivista. Pero no sólo eso. Vimos ya cómo era posible la superación del objetivismo y el subjetivismo en la dialéctica, pero esa superación no era suficiente para consolidar nuestra propuesta de educación estético-ambiental. Era necesario construir un tipo de relación donde las fronteras entre los actores del proceso educativo, no fueran tan claras ni tan distintas, sino complejas desde diversas perspectivas. Y esa relación la hemos llamado estético-ambiental, donde unos actores y unos escenarios actuantes también, construyan mundo de la vida simbólico-biótico.

Las nuevas pautas sociales exigidas por la crisis ambiental requieren un nuevo derecho y una nueva filosofía. Es necesario construir la filosofía del hombre dentro del sistema de la naturaleza. Los compromisos de la antigua alianza kantiana no podrán impedir la formación de un pensamiento ambiental.

Las ciencias igualmente necesitan cambiar de traje. Se requiere una ciencia que permita entender y manejar los sistemas y no sólo explotar los recursos. Solamente en el esfuerzo de un trabajo interdisciplinario se podrán encontrar los nuevos modelos de interpretación y las nuevas formas para el logro de una cultura adaptativa. (Angel. 1996, p. 92)

Y la educación juega un papel vital en la construcción de dicha cultura adaptativa.

Desde la perspectiva estético-ambiental, la experiencia se convalida permanentemente, en la medida en que significa y da sentido, no sólo a la vida humana, sino a la vida en su sentido más genérico y complejo. El enfoque hermenéutico no abandona trabajar con hechos. Pero hechos en forma de experiencia. Sin embargo, experiencia en este contexto es algo más amplio de lo que es la «experiencia» con la que trabajan las ciencias naturales, en que se garantiza la «objetividad» con el control del experimento. La experiencia del enfoque hermenéutico que debe iluminar la

investigación pedagógica es la que le hace consciente de su finitud y historicidad, es la experiencia del acto interior, de la conciencia, es la auto-reflexión y la hetero-reflexión. Es el reconocerse a sí mismo en la confrontación con el otro y con el mundo. No es sólo autocontemplación, como podrían proponer los métodos interiorizantes de la psicología subjetivista del siglo XIX. Son la auto-reflexión y la hetero-reflexión al mirarse como componentes del mundo de la vida, que para la hermenéutica, es el mundo del ser ahí, es el mundo pre-dado desde el cual, por el cual y en el cual acontece lo humano, es el mundo interpretado.

Por todo ello la hermenéutica encuentra el baremo de su interpretación constituyente en el lenguaje humano —el cual a su vez encuentra su realización primigenia o tipo real en el lenguaje verbal (lengua humana), pero no en una lengua, dialécto o subcódigo, sino en el lenguaje fundamental humano (lengua) en cuanto constituye el signo de los signos, el protosistema signológico definidor de la actividad teórico-práctica y transformadora del hombre en su mundo—. En hermenéutica, en efecto, el lenguaje y su realización fundamental : la lengua, representa la proto interpretación o «*hermeneia*» primigenia del mundo por parte del hombre” (Otiz-Osés. 1993, p. 10)

Si bien la ciencia natural en el experimento científico, puede controlar las variables extrañas que están en su entorno, como las circunstancias, los «prejuicios» (los *idola* de Bacon) o los obstáculos epistemológicos de que hablara Bachelard<sup>32</sup>, ellos están indisolublemente presentes en la experiencia humana y conforman todo su campo problemático. Cada experiencia significativa reestructura globalmente las experiencias anteriores. Así, el hombre «experimentado» —histórico— que se hace consciente de sí mismo y de su relación con el otro, gana un nuevo horizonte que se debe tener en cuenta en la investigación hermenéutica.

---

32 Aunque ni en la ciencia natural esto sea del todo cierto.

Obsérvese que este tipo de experiencia, por lo globalizante y omniabarcador, es mucho más que las «experiencias de aprendizaje» de que se habla en las didácticas. Es la experiencia integradora generadora de conciencia. Las experiencias particulares, como acciones aisladas, no configuran por simple suma la «experiencia» del ser humano, aunque así las tome el modelo conductista. La experiencia no es verdadera ni falsa, simplemente es. No remite a nada fuera de sí misma, no tiene que ser confirmada, ni es susceptible de refutación. La experiencia configura al ser humano y debe ser comprendida desde sí mismo, pero no solipsísticamente, sino como sí-mismo con el otro, con el mundo social, con la cultura, con el mundo de la vida simbólico-biótico. La experiencia es cultural y social. No existe la experiencia absolutamente individual, que sería el solipsismo de algunas formas de aprendizaje. Todo lo que acaece en el mundo, puede acaecer gracias a la existencia comunitaria, que ya Husserl había anunciado en sus *Meditaciones Cartesianas* (1979) cuando intentaba constituir con base en la fenomenología trascendental, el concepto de intersubjetividad trascendental, como única forma de ser de la subjetividad fenomenológica. La experiencia fenomenológica, ya era en sí misma trascendental, en el sentido de buscar una salida radical al solipsismo de una racionalidad instrumental autonormativa, autorreguladora, autofinalista.

Husserl ya premonizaba la necesidad de la heteronomía, en todas sus formas, es decir, de aquello que hoy en día está transformando las formas de ser de la misma ciencia, de la tecnología, y, sobre todo, de la investigación en todos sus campos.

La interdisciplinariedad, la intertematicidad y la interinstitucionalidad, son la base estructurante de la investigación actual. Esto se debe a que el concepto de la diferencia como única posibilidad de construcción de la identidad, esta replanteándole a las ciencias, las tecnologías y las artes, que la manera de trabajar los problemas de investigación exige la reunión comunicativa de hombres y mujeres pares, en y gracias a un mundo-de-la-vida-simbólico-biótico que les es común, que discutan sobre el problema y superando las perspectivas individuales, construyan una perspectiva de perspectivas que supere las monodireccionalidades

propias de cada disciplina o profesión, para construir formas de conocimiento y soluciones multidireccionales.

La complejidad de los problemas rebasa entonces, las disciplinas y los métodos cerrados; la aparición de lo «ambiental» como un nuevo actor constructor de nuevos escenarios, exige la superación de la escisión moderna, y la estetización del mundo de la vida, exige una recuperación de la corporeidad como lugar de construcción y reconstrucción cultural. Por esto, nuestra propuesta no es instrumentalista, sino ante todo filosófica.

Dentro del contexto educativo, el mundo de la vida cotidiana del aula puede convertirse en el lugar más propicio para ese encuentro de subjetividades, de razones, de perspectivas, de imágenes de una misma cosa –problema–, y a su vez el lugar donde a partir del reconocimiento de estas diferencias, pueda construirse un saber con sentido.

Nuestra propuesta se ha orientado hacia la puesta en marcha de esta orientación filosófica en el aula, con un tema específico de enseñanza: la Historia del Arte Europeo desde el Segundo Renacimiento, hasta el arte moderno. Algunos hitos de esa Historia del Arte, que se han considerado los más importantes, nos permiten mostrar en dicha experiencia teórico-práctica, lo que hemos tratado de desarrollar en nuestra propuesta teórico-crítica: cómo es posible por medio de la fenomenología hermenéutica, comprender e interpretar dichos hitos, con el fin de construir, reconstruir y potenciar valores, actitudes y saberes, para nuestro contexto actual.

## EPILOGO

Como **epílogo** de este trabajo, presento algunas reflexiones sobre la educación para el siglo XXI, con relación a los dos fenómenos que considero fundamentales en la constitución de las formas de vida en el siglo que empieza: por un lado, las mediaciones comunicativas (o los *mass media*) que ya están transformando los conceptos de territorio, espacio y tiempo, a partir de lo que se ha llamado una estetización del mundo de la vida cotidiana; y por otro lado, la problemática y la perspectiva ambiental, tema tan global como el de las mediaciones comunicativas.

Sin duda los modelos modernos de escuela no satisfacen ya los sentidos y significados propios de una cultura donde la presencia de la imagen en todas sus formas, como una «nueva edad media», seduce, cautiva y atrae poderosamente la atención de las personas. Un niño colombiano de clase media baja ya vio a la edad de 6 años (media de la edad en que los niños inician su escolaridad) aproximadamente 5.760 horas de televisión. Un niño de clase media (media y media alta) ha visto esas mismas horas de televisión y, además des eso ha jugado en el computador aproximadamente 3.000 horas, una serie de juegos donde el mismo niño dirige misiles de guerra a los blancos que el escoge, o conduce carros de carreras a 400 kilómetros por hora y, además conoce en una sola sesión de multimedia, cual es el *habitat* de los tigres de Malasia, de los cóndores andinos o las más importantes contribuciones de la cultura griega a la cultura moderna, por medio de bellos programas animados, en los que cada imagen ha sido diseñada de manera que penetre en el fondo de la sensibilidad no sólo del niño, sino también de cualquiera que observe estos programas.

Canales de televisión como *Discovery Channel* y otros penetran durante las 24 horas en los hogares de la mayoría de las familias, inclusive de las familias de escasos recursos, para quienes la televisión es ya un habitante inevitable de su casa.

Las propagandas de televisión y de radio buscan tener impacto cada vez más en los hilos de lo inconsciente, en los deseos más profundos del ser humano, en sus puntos más carentes desde el punto de vista afectivo, en su soledad, en su desintegración como seres complejos (producida en parte por la educación tradicional formal), en los sueños y en las fantasías. Los medios de comunicación, —que bien se han llamado en los últimos tiempos **mediaciones** por su carácter constructor de intencionalidades de la conciencia y de la corporeidad— han liderado la estetización del mundo de la vida cotidiana. La escuela, la pedagogía y la educación formal, como estructurantes de la cultura ha quedado, en muchas ocasiones, en un segundo plano por mantener una visión salvadora de la sociedad, en el sentido de pensar que la escuela como aún está estructurada, considera que su principal misión de transformar el mundo. Su tendencia conservadora y mantenedora de los valores que la sustentaron, por más de dos siglos, ha hecho que tienda a colocarse en la retaguardia de los fenómenos de estetización del mundo actual en el que, lo trivial para el mundo moderno está pasando a ser, a pesar de la escuela y de la educación formales, una dimensión fundamental de la cultura actual.

La escuela, la pedagogía y la educación modernas tienen varias opciones con relación a esta estetización del mundo de la vida cotidiana: una es optar por mantenerse distante de tales fenómenos, lo cual, en muchos casos lleva inevitablemente a una pérdida progresiva y, en muchos casos irreversible de sentido y significado. Muchas personas estudian en la escuela como institución formal porque los estados exigen haber llegado a un nivel de «educación», nivel validado por un título, para poder desempeñarse «eficientemente» en determinado oficio o profesión. El resultado ha sido una progresiva mediocridad no sólo del sistema de producción sino también de la educación formal. Sin embargo, estas personas sienten que lo que «aprenden» en la escuela formal, no es lo que una sociedad y una cultura necesita cuando tiene tantos y tan complejos problemas. Una de las posibles causas de



este sentimiento es que aquello que aprenden carece de contexto, de sentido y de significado.

Otra opción, la cual proponemos en esta tesis, es entrar en el fenómeno de estetización de el mundo de la vida, estetizando la educación. Esto, obviamente, no se realiza por el simple hecho de enseñar historia y teoría del arte, además de manera fría y enciclopédica. Esta estetización del mundo de la vida cotidiana académica o escolar significa generar procesos y cambios de actitud con relación a las transformaciones críticas de la cultura que sensibilizan a los actores de las relaciones pedagógicas sobre la necesidad de reconocer los diferentes contextos, los diversos sentidos y la complejidad de formas de ser de cada uno y de la cultura en general.

Para que esta sensibilización sea posible es necesario en primer lugar una recuperación y resignificación del cuerpo y de aquello que posibilita la existencia de cualquier forma de ser: el mundo de la vida.

Por esta razón, debemos considerar la problemática ambiental. A diferencia del enfoque tradicional que se ha dado a lo ambiental identificándolo con lo ecológico, lo ambiental se considera en esta tesis en una compleja relación con lo estético: es necesario estetizar lo ambiental para que este pensamiento, esta dimensión y esta problemática no se piense solamente como un problema tecnológico, sino también como un problema de amplia cobertura cultural y, por tanto es necesario ambientalizar lo estético en el sentido de reconciliar aquello que estaba escindido: cultura y naturaleza en sus formas de arte y naturaleza, racionalidad y vida, moralidad y corporeidad, mundo de la vida simbólico, con mundo de la vida biótico.

Esta reconciliación se considera en esta tesis como un proyecto, como una perspectiva de educación para el siglo XXI al realizarse, en primer lugar, una viraje de 180 grados en la relación cultura-ecosistema. Frente a la concepción tradicional de que la cultura no puede ser naturaleza porque la naturaleza tiene una forma de ser determinista –en tanto que la cultura supuestamente tendría una forma de ser en la libertad, dada su ruptura con la naturaleza–

encontramos que la forma natural de ser de los seres humanos es construir, reconstruir, significar y resignificar formas culturales que son la forma de vida de los seres humanos.

Este concepto quiebra desde la raíz la concepción de ciencia moderna y de educación formal tradicional. En la modernidad las ciencias naturales no contemplan al hombre porque estas ciencias trabajan con base en un reduccionismo determinístico y las ciencias sociales no consideran la naturaleza por la escisión originaria entre naturaleza y sociedad que se presenta en la cultura de occidente, al pensar que la sociedad y el hombre como individuo tienen como meta última, como *telos*, conseguir la libertad por medio del ejercicio del pensar racional. En la postmodernidad educativa debe darse una integralidad compleja en la diferencia, en las disciplinas y en los saberes, al rededor de los problemas más profundos de las culturas considerando que su existencia tiene un *a priori*: el mundo de la vida biótico, ecosistémico.

Además, unida a la transformación producida por las mediaciones comunicativas y, en parte, generadora de dichas transformaciones están una serie de tecnociencias que trabajan problemas de frontera de características muy complejas, cuyas relaciones se dan en red y, en redes de redes, en cuanto que la escuela y la educación tradicional siguen trabajando de forma monodisciplinar y lineal. La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad han sido asumidas, más que por la misma escuela, por otros organismos de investigación tecnocientífica. Esto ha llevado a que la escuela se distancie cada vez de su contexto complejo y estetizado (queramos o no), en donde la actividad escolar se ha convertido en una especie de *misa en latín* por su ausencia de sentido y de significado.

Las reflexiones presentadas en esta tesis pretenden, principalmente, contribuir a la transformación de la conciencia del profesor en su praxis pedagógica, a partir de la comprensión fenomenológica-hermenéutica de los problemas fundamentales de la educación estético-ambiental en la modernidad.

La filosofía aquí tiene un sentido estético-ambiental: posibilitar formas de relación pedagógica y de comprensión cultural que nos permitan una vida bella.

## **BIBLIOGRAFIA**

ADORNO Theodor W. (1983) **Teoría estética**. Barcelona: Orbis.

ANGEL Augusto. (1990) **Hacia una sociedad ambiental**. Bogotá: Editorial Labrador

ANGEL MAYA Augusto. (1993) **La trama de la vida. Bases ecológicas del pensamiento ambiental**. Cuadernos Ambientales # 1. Bogotá: Universidad Nacional IDEA y Ministerio de Educación Nacional. 1993

————— (1993a) **El retorno a la tierra. Elementos para un método ambiental de análisis**. Cuadernos Ambientales # 3

————— (1994) **La tierra herida. Las transformaciones tecnológicas del ecosistema**. Cuadernos Ambientales # 2. Bogotá: Universidad Nacional IDEA y Ministerio de Educación Nacional. 1994

————— (1995) **Ética y Medio Ambiente**. Manizales: Investigación en Ética Ambiental. Inédito.

————— (1995a) **La Fragilidad Ambiental de la Cultura**. Santafé de Bogotá : EUN Editorial Universidad Nacional Instituto de Estudios Ambientales IDEA

————— (1996) **El reto de la vida**. Santafé de Bogotá : Ecofondo

————— (1997) **Alcances y límites de la educación ambiental**. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Universidad de Guadalajara, México.

ARGAN Giulio Carlo. (1982) **El concepto del espacio arquitectónico. Desde el Barroco a nuestros días.** Buenos Aires: Nueva Visión.

————— (1984) **Historia del arte como historia de la ciudad.** Barcelona: editorial LAIA.

AUSUBEL, David P. (1982) **Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo.** México: Trillas. 1ª edición en inglés (1968) Educational Psychology : A Cognitive View

AVENDAÑO Delfín. (1984) **La muerte del arte.** in: Revista Argumentos # 8-9. Santafé de Bogotá: Fundación Editorial Argumentos, Agosto. p.p. 73 a 90

BACH Ana Magdalena. (1987) **Pequeña crónica.** Bogotá: Tercer Mundo

BACON, Francis. (1979) **Novum Organum. Aforismos sobre la interpretación de la naturaleza y el reino del hombre.** Barcelona: Fontanella S.A.

BACHELARD Gaston. (1991) **La poética del espacio.** México: Breviarios Fondo de Cultura Económica.

————— (1993) **La poética de la ensoñación.** Bogotá: breviarios Fondo de Cultura Económica

BANHAM Reyner. (1965) **Teoría y diseño arquitectónico en la era de la máquina.** Buenos Aires: Nueva Visión

BARBERO Jesús Martín. (1992) **Modernidad, Postmodernidad, Modernidades. Discursos sobre la crisis y la diferencia.** in: Revista Praxis Filosófica, Nueva Serie, # 2 Cali: Universidad del Valle, marzo

BARBOSA Ana Mae t.b. (1978) **Arte-Educação no Brasil.** São Paulo: Editora Perspectiva S.A

BAUDELAIRE Charles. (1966) **Las flores del mal.** Barcelona: Círculo de Lectores.

BAUDELAIRE Charles. (1995) **El pintor de la vida moderna.** Santafé de Bogotá: Ancora Editores. Traducción de Alvaro Rodríguez Torres

BEGIN Albert. **El alma romántica y el sueño**. México: Fondo de Cultura Económica. 1981

BENJAMIN Walter. (1975) **A modernidade e os modernos**. Río de Janeiro: edições Tempo Brasileiro Ltda.

————— (1978) **El arte en la época de la reproducción técnica**, in : *Escritos interrumpidos*. Madrid: Taurus

————— (1985) **Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. 4a. Edição. Sao Paulo: Editora Brasilense

————— (S.F.) **Origem do Drama Barroco Alemão**. Sao Paulo: Editora Brasilense

BERGER Gastón. (1941) **Le Cogito dans la Philosophie de Husserl**. Paris: Aubier, Editions Montaigne.

BERIAIN Josetxo. (1990) **Representaciones colectivas y proyecto de Modernidad**. Barcelona: Anthropos

BERMAN Marshall. (1991) **Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad**. Bogotá: Siglo XXI editores

————— (1992) **Los signos de la Calle. Una respuesta a Perry Anderson**, In: *Revista Crítica #1*, Medellín

BEUCHOT M. (1992) **El porvenir político-cultural y escatológico del hombre según Paul Ricoeur: utopía y ontología**. in: ISEGORIA. *Revista de Filosofía moral y política*. Madrid: Instituto de Filosofía. #5, mayo p.p. 134 a 141

BOTERO Darío. (1992) **Habermas: el Ulises de la razón moderna**. in: *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. # 50-51. Enero a junio. Santafé de Bogotá Universidad Santo Tomás de Aquino. p.p.101 a 125

BRIGGS J. y PEAT D. (1990) **Espejo y Reflejo. Del Caos al orden** (*Guía Ilustrada de la teoría del caos y de la ciencia de la totalidad*) Barcelona: Gedisa

BROUDY, Harry S. (1980) **Filosofía de la Educación. Análisis sistemático y valoración crítica de problemas y métodos de la educación moderna**. México: Limusa

BRUNNER José Joaquín. (1993) **América Latina en la encrucijada de la Modernidad**. in: Revista FORO # 20 Santafé de Bogotá, mayo de 1993

———. (1991) **Modernidad cultural en América Latina**, in: Perfiles Liberales # 25

BUBNER Rüdiger. (1992) **Acerca del fundamento del comprender** in: ISEGORIA No. 5. Revista de Filosofía moral y política. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Filosofía. p.p. 5 a 16

CALLINICOS Alex. (1993) **Contra el Postmodernismo. Una crítica marxista**. Bogotá: El Ancora Editores

CAMPS Victoria. (1989) **Historia de la ética**. Tres tomos. Barcelona: Crítica

———. (1992) et all. **Concepciones de la ética**. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía T-2. Madrid: Trotta

CARRIT F. (1965) **Introducción a la estética**. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico

CASSIRER Ernest. (1956) **El problema del conocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Wenceslao Roces. Tomo II

———. (1981) **La Filosofía de la Ilustración**. México: Fondo de Cultura Económica

CERVANTES Miguel. (1970) **Obras Completas**. Madrid: Aguilar. decimosexta edición.

CIRICI Alexandre. (1981) **Picasso. Su vida y su obra**. Barcelona: Circulo de Lectores

CLAVEL J. Masiá. (1992) **Revisión de la heteronomía en diálogo con Paul Ricoeur**. in: ISEGORIA. Revista de Filosofía moral y política. Madrid: Instituto de Filosofía. #5, mayo. p.p.17 a 27

COLLAER Paul. (1961) **Orientaciones actuales de la Música**. Buenos Aires: Editorial Troquel

COPLAND Aaron. (1994) **Cómo escuchar la música**. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica

CRUZ VELEZ Danilo. (1970) **Filosofía sin Supuestos. De Husserl a Heidegger**. Buenos Aires: Editorial Suramericana

DE CANDE Roland. (1981) **Historia Universal de la Música**. Madrid: Aguilar

DE FUSCO Renato. (1970) **Historia y estructura. Teoría de la Historiografía Arquitectónica**. Madrid: Alberto Corazón Editor

DE FUSCO Renato. (1976) **La idea de la arquitectura. Historia de la crítica desde Viollet-le-Duc a Pécirico**. Barcelona: Gustavo Gili S.A

DE MURALT André. (1963) **La idea de la Fenomenología. El ejemplarismo husserliano**. México: Centro de estudios filosóficos, UNAM

DELLA CORTE A. y PANNAIN G. (1965) **Historia de la música**. Barcelona: Labor. Tomos I, II y III

DELEUZE Gilles y GUATTARI Félix. (1993) **Qué es la Filosofía**. Barcelona: Anagrama

DERRIDA Jacques. (1989) **La escritura y la Diferencia**. Barcelona: Anthropos

———. (1989) **La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora**. Barcelona

DESCARTES René. (1973) **As paixões da alma**. in: Obra escolhida São Paulo: DIFEL

———. (1980) **Discurso del Método**. México: Editorial Porrúa, S.A. Séptima Edición

———. (1980a) **Meditaciones Metafísicas**. México: Editorial Porrúa, S.A. Séptima Edición

DE TEZANOS Aracelly. (1981) **Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía**. in: El sujeto como objeto de las ciencias sociales. Bogotá, Sociedad Colombiana de Epistemología. CINEP

Revista # 8 p. 316. Reelaboración de las ponencias del III Seminario «Sujeto como objeto de las ciencias sociales», Bogotá

DIAZ Jorge Aurelio. (1992) **Descartes Precursor de la Modernidad**. in: A propósito de René Descartes y su obra. Bogotá: Norma, Colección Cara y Cruz

DIDEROT Denis. (1994) **Investigaciones filosóficas sobre el origen y naturaleza de lo Bello**. in: Escritos sobre arte. Ediciones Siruela. Páginas 5 a 11

DUFRENNE M. (1982) **La Obra Musical in: Fenomenología de la experiencia estética**. Vol I. Valencia: F. Torres ed.

———. (1981) **Estética e Filosofía**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2a Edição

DURKHEIM, Emile. (1976) **Educación y Sociología**. Prólogo de Talcott Parsons. Bogotá : Ediciones Babel. Trad. De la primera edición inglesa Education and Sociology. Glencoe Illinois : The Free Press, 1956, por Gonzalo Cataño

ECHEVERRI G. Jorge. (1996) **Condiciones de aplicabilidad del constructivismo en la formación profesional**. Manizales-Bogotá: Tesis para obtener el título de Magister en Educación de la Universidad de Santo Tomás. Inédito

ECO Umberto. (1984) **Obra Abierta**. Barcelona: Planeta-Agostini

———. (1984a) **El Nombre de la Rosa**. Bogotá: Círculo de Lectores S.A.

———. (1985) **La definición del arte**. Barcelona: Planeta-Agostini

———. (1989) **El Péndulo de Foucault**. Bogotá: Lumen

ELIADE Mircea. (1985) **Lo sagrado y lo profano**. Barcelona: Labor

FAURE Elie. (1966) **L'esprit des formes**, Francia: Editions Jean-Jacques Pauvert. Tomes I et II

FERNANDEZ BUEY F. (1991) **La ilusión del método**. Ideas para un racionalismo bien temperado. Barcelona: Crítica



FERNANDEZ C. Ch, et all. (1991) **Modernidad y Postmodernidad en América Latina**. Estado del debate. Bogotá: Escala

FLOREZ O. Rafael. (1994) **Hacia una Pedagogía del Conocimiento**. Santafé de Bogotá : McGraw-Hill Interamericana, S.A.

FORKEL J. N. (1978) **Juan Sebastián Bach**. México: Fondo de Cultura Económica

FOSTER HAL (comp.) (1985) **La postmodernidad**. Barcelona: Kairós. Todos los artículos

FRANCK Didier. (1986) **Heidegger et le probleme de l'espace**. Paris: Les Editions de Minuit

FRAMPTON Kenneth. (1985) **Hacia un regionalismo crítico: seis puntos para una arquitectura de resistencia**. in: La Postmodernidad. Selección y prólogo de Hal Foster. Barcelona: Kairós

FREUD S. (1970) **El malestar en la cultura**. Madrid: Alianza Editorial

GADAMER Hans-Georg. (1991) **La actualidad de lo bello**. Barcelona: Paidós

———. (1991a) **Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Salamanca: Sígueme

GAL Hans. (1983) **El mundo del músico. Cartas de grandes compositores**. México: Siglo XXI Editores

GARAGALZA Luis. (1990) **La interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual**. Barcelona: Anthropos

GARCIA ASCOT Jomi. (1982) **Con la música por dentro**. México: Martin Casillas Editores

GARCIA CANCLINI Néstor. **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad**. México: Grijalbo, 1990

———. (1995) **Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización.** México: Grijalbo

———. (1984) **Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu.** in: Bourdieu Pierre: Sociología y Cultura. México: Grijalbo

GIEDION Sigfried. (1992) **El presente eterno: Los comienzos de la Arquitectura.** Madrid: Alianza editorial, p.p. 465 a 496

GOMEZ-HERAS J.M.G. (1989) **El apriori del mundo de la vida. Fundamentación fenomenológica de una ética de la ciencia y de la técnica.** Barcelona: Anthropos

GOMEZ-VIGNEZ Mario. (s.f.) **Teoría de la Fuga.** Cali: Universidad del Valle. Mimeo

GOULD Glenn. (1983) **Entretiens avec Jonathan Cott** Traduit et présenté par Jacques Drillon. Paris: Editions Jean-Claude Larrés

GRANES José. (1988) **Newton y el Empirismo.** Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

GRASSI Giorgio. (1957) **La costruzione lógica dell'architettura**

GREGOTTI Vittorio. (1966) **II Territorio dell'architettura**

GREGOTTI Vittorio. (1971) **Los materiales de proyectación.** en: Teoría de la proyectación arquitectónica. Barcelona: G.G. S.A.

GUTIERREZ Carlos B. (1984) **Hermenéutica : ¿Verdad contra método?** en : Cuadernos de Filosofía y Letras : Métodos en Filosofía. I Coloquio Alemán - Latinoamericano de Filosofía, Volúmen VII, Números 1 - 2. Bogotá : Universidad de Los Andes, enero - junio

HABERMAS Jürgen. (1982) **Conocimiento e Interés.** Madrid: Taurus

———. (1985) **La modernidad, un proyecto incompleto.** in La Postmodernidad. Selección y prólogo de Hal Foster. Barcelona: Kairós

———. (1985a) **Conciencia Moral y Acción Comunicativa**. Barcelona: Península, 1985

———. (1987) **Dialéctica e Hermenéutica. Para a crítica da hermenéutica de Gadamer**. Tradução de Alvaro Valls. Porto Alegre : L&PM

———. (1989) **El Discurso Filosófico de la Modernidad**. Buenos Aires:Taurus

———. (1989a) **Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra

———. (1990) **Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica**. en: Filosofía # 1 Mérida: Venezuela

———. (1990a) **Teoría de la Acción Comunicativa**. Tomos I y II. Buenos Aires: Taurus

———. (1991) **Modernidad versus Postmodernidad**. in: Colombia: El despertar de la Modernidad. Bogotá: Foro Nacional por Colombia

———. (1992) **Escritos sobre moralidad y eticidad**. Barcelona: Paidós

HAUSER Arnold. (1969) **Historia Social de la Literatura y el arte**. Madrid: Guadarrama. Tomos I, II y III

HEGEL G.F.W. (1977) **Lecciones de Estética**. Buenos Aires: Editorial la Pléyade

———. (1977) **De lo Bello y sus formas (Estética)** . Madrid: Espasa Calpe

———. (1981) **Fenomenología del Espíritu**. México: Fondo de Cultura Económica

HEIDEGGER Martín. (s.f.) **La voluntad de poder como arte**. in Pérez Mantilla Ramón: Nietzsche. Temis

———. (1958) **La Epoca de la Imagen del Mundo**. Santiago de Chile: editorial Nacimiento. Ediciones de los ANALES de la Universidad de Chile

———. (1960) **Carta sobre el humanismo**. Buenos Aires: Editorial Sur

———. (1983) **El ser y el tiempo**. México, Fondo de Cultura Económica

———. (1991) **Construir, Habitar y pensar**. Traducción de Karin S. de Poortere. in: Revista Ingeniar #6 p.p. 49 a 53 y #7 p.p. 19 a 26. Manizales: Universidad Nacional de Colombia, 1991

**HELLER Agnes. (1991) Historia y Futuro. ¿Sobrevivirá la modernidad?.** Barcelona: Península

**HERNANDEZ Carlos Augusto. (1980) Caracterización de la Teoría Crítica.** in: Revista de la Universidad Javeriana. Psicología y Ciencia. Santafé de Bogotá, Ed. Magui Gutiérrez de Salamanca

———. (1990) **Galileo: Las matemáticas y el Mundo.** in: Revista Naturaleza #5 I Semestre. Bogotá: U.Nacional. p.p. 5 a 19

**HERNANDEZ Carlos Augusto, MOCKUS Antanas, GRANES José. (1995) Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre el conocimiento escolar y el conocimiento extraescolar.** Bogotá: Editorial Magisterio

**HERNANDEZ Miguel Angel. (1990) La modernización social y el mundo moderno.** In: NOVUM, Revista del departamento de Ciencias Humanas.#5-6 Manizales, Universidad Nacional Seccional

**HERRERA Daniel. (1982) Husserl crítico de Descartes.** in: A. Díaz et al: Estudios de Historia de la Filosofía. Cali: Ediciones de la Fundación para la Promoción de la Filosofía en Colombia

**HORKHEIMER M. ADORNO T.W. (1970) Dialéctica del Iluminismo.** Buenos Aires: Editorial Sur

**HOTTOIS Gilbert. (1991) El paradigma bioético. Una ética para la tecnociencia.** Barcelona: Anthropos

**HOYOS V. Guillermo. (1980) El Filósofo: Funcionario de la Humanidad según E.Husserl.** in Cuadernos de Filosofía y Letras III-4 Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de los Andes. Bogotá: Carlos Valencia editores

———. (1984) **La Fenomenología como Método de la Filosofía**. in: Cuadernos de Filosofía y Letras VII-1/2 Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de los Andes. Bogotá: Carlos Valencia Editores

———. (1986) **Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias**. Bogotá: Ediciones de la Universidad Nacional

———. (1989) **Elementos filosóficos para la construcción de una ética Ambiental**. in: Memorias Seminario Nacional sobre Ciencias Sociales y Medio Ambiente. Bogotá: ICFES

———. (1992) **Postmetafísica vs. Postmodernidad: El proyecto filosófico de la Modernidad**. in: Revista Práxis Filosófica, Nueva serie # 2. Universidad del Valle. p.p. 3 a 36

———. (1993) **Reflexión ética y Cultura**. in: Presencias y ausencias culturales. Bogotá: CORPRODIC

———. (1994) **Postmetafísica vs. Postmodernidad: El proyecto filosófico de la Modernidad**. Revista NOVUM # 13 Año 7. Curso de contexto Modernidad-Postmodernidad. Manizales: Universidad Nacional. Segundo Semestre. p.p. 3- 22

HUSSERL, Edmund. (1962) **Lógica Formal y Lógica Transcendental**. Ensayo de una crítica de la Razón Lógica. México: UNAM, primera edición en español

———. (1962a) **Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica**. México: Fondo de Cultura Económica, segunda edición en español

———. (1970) **L'Idée de la Phénoménologie**. Cinq leçons. Paris: Presses Universitaires de France, troisième édition

———. (1976) **La Crise des Sciences Européennes et la Phénoménologie Transcendantale**. Gallimard

———. (1976a) **Investigaciones lógicas**. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente

———. (1979) **Meditaciones Cartesianas**. Madrid: Ediciones Paulinas

———. (1980) **Experiencia y juicio**. México: Universidad Nacional Autónoma de México

———. (1982) **Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pure**. Livre Second: Recherches Phénoménologiques pour la constitution. Paris: Presses Universitaires de France

———. (1991) **La Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental**. Barcelona: Crítica

———. (S.F.) **La Filosofía en la Crisis de la Humanidad Europea** in Filosofía como ciencia estricta. Buenos Aires: Editorial Nova

———. (S.F.a) **La Filosofía como autorreflexión de la humanidad** in : Filosofía como ciencia estricta. Buenos Aires: Editorial Nova

———. (S.F.b) **Fenomenología de la conciencia del tiempo inmanente**. Buenos Aires: Nova

———. (S.F.c) **Filosofía como ciencia estricta**. Buenos Aires: Editorial Nova

IBAÑEZ Luis Carlos. (1993) **Beethoven o el dolor de la genialidad**. Bogotá: Tercer Mundo Editores

IRIBARNE Julia. (1988) **La Intersubjetividad en Husserl**. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé, primera edición

JAMESON Frederic. (1992) **El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado**. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós Estudio

JANKE Wolfgang. (1988) **Postontología**. Traducción e Introducción: Guillermo Hoyos V. Bogotá: oficina de publicaciones de la Universidad Javeriana

JARAMILLO Jaime Eduardo. (1995) **Modernidad y Postmodernidad en Latinoamérica. Una modernidad Periférica**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

JARAMILLO Rubén. (1983) **Nietzsche: El nihilismo conciente**. in: Revista Argumentos # 6-7 Santafé de Bogotá: Fundación

Editorial Argumentos, Diciembre. p.p. 31 a 73

———. (1984) **La circunstancia del expresionismo**. Revista Argumentos # 8-9. Santafé de Bogotá: Fundación Editorial Argumentos, agosto de 1984. p.p. 11 a 55

———. (1990) **Crítica del cientificismo en la inteligencia de la Modernidad**. In: Argumentos 24/25/26/27. Bogotá : Editorial Argumentos

———. (1990a) **La postergación de la Modernidad en Colombia**. in: NOVUM #5-6. Acerca de la Modernidad. Manizales: Universidad Nacional

———. (1994) **La sociedad y la época de Mozart**. in: Revista Argumentos # 31-32. Santafé de Bogotá: Fundación Editorial Argumentos. p.p. 89 a 112

———. (1994a) **Colombia: La modernidad postergada**. Santafé de Bogotá: Argumentos-Temis

KANT Manuel. (1938) **Crítica de la Razón Pura**. Estética trascendental y Analítica trascendental. Buenos Aires: Losada S.A.

———. (1972) **Crítica de la razón práctica**. Porrúa, México

———. (1992) **Crítica de la facultad de juzgar**. Caracas: Monte Avila editores

———. (1986) **Respuesta a la Pregunta ¿Qué es la Ilustración?** in: Revista Argumentos # 14-15-16-17. p. 29. Bogotá: Fundación Editorial Argumentos

KAUFMANN Emile. (s.f.) **La arquitectura de la Ilustración**. Editorial Gustavo Gili

KAHN J.S. (1975) **El concepto de cultura: textos fundamentales**. Barcelona: Anagrama

KLEPP L.S. (s.f.) **Richard Rorty: Filósofo de la paradoja**. in: Revista Facetas

KOYRE Alexandre. (1979) **Del Mundo cerrado al universo infinito**. Madrid: Siglo XXI

KUNDERA Milán. (1989) **Novelas contra el mundo**. in: Magazín literario de El Espectador. Bogotá

———. (1987) **El arte de la novela**. Barcelona: Tusquets

———. (1993) **Los testamentos traicionados**. Barcelona: Tusquets, 1993

LANDGREBE Ludwig. (1968) **El camino de la Fenomenología. El problema de la Experiencia originaria**. Buenos Aires: Editorial Suamericana

———. (1975) **Fenomenología e Historia. Venezuela**: Monte Avila Editores.

LAVAGNE André. (1978) **Chopin**. Madrid: Espasa Calpe

LEVIN D.M. (1992) **La fenomenología en América**. in: ISEGORIA. Revista de Filosofía moral y política. Madrid: Instituto de Filosofía. #5, mayo. p.p. 119 a 133

LOPEZ Julio. (1984) **La música de la modernidad (De Beethoven a Xenakis)** Barcelona: Anthropos

LYOTARD J. F. (1986) **La condición Postmoderna**. Madrid: Cátedra

MARCH, Robert H. (1977) **Física para poetas**. México : Siglo XXI

MANN Thomas. (1982) **Doctor Faustus**. Barcelona: Plaza y Janés

———. (s.f.) **Meditaciones de un apolítico**

———. (1971) **Relato de mi vida**. Barcelona: Salvat Editores

MARGOT Jean. Paul. (1995) **La modernidad. Una ontología de lo incomprensible**. Cali: Editorial Facultad de Humanidades, 1995

MERLAU-PONTE Maurice. (1962-1966) *Fenomenologia da percepção* traduc.ao português por Reginaldo di Piero, Río de Janeiro - São Paulo: Freitas Bastos S.A.

———. (1975) **Fenomenología de la percepción**. Barcelona: Península



MENUHIN Y. y DAVIS C. (1981) **La música del hombre**. U.S.A.:Fondo Educativo Interamericano S.A.

MEURIS Jacques. (1993) **René Magritte**. Colonia: Taschen

MORIN Edgar. (1996) **El paradigma perdido**. Barcelona : Kairós, 5ª edición en castellano

NIETZSCHE Friederich. (1981) **Voluntad de poderío**. Madrid: Edaf

NOGUERA Patricia. (1984) **Fundamentos sociales, políticos, económicos y filosóficos de los estilos arquitectónicos de la Edad Media**. Manizales: Universidad Nacional, 1983. y, publicado en forma resumida en: Cuadernos de investigación CINDEC # 5. Manizales: Universidad Nacional

———. (1985) **El concepto de espacio en la modernidad**. Texto ampliado. in: Encuentro de programas de Teoría. Manizales, Universidad Nacional

NOGUERA Patricia y OSPINA H. Carlos A. (1986) **El sentido de las Humanidades en la formación profesional**. in: NOVUM # 1. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.

NOGUERA Patricia. (1987) **El concepto de espacio en la modernidad**. In :DANA Documentos de Arquitectura Nacional y Americana # 23. Chaco : Argentina. p.p. 92 a 96

———. (1988) **El concepto de espacio en la modernidad y perspectivas para América latina**. in: Revista Proa # 370 nacional y 50 internacional. Bogotá: abril. p.p. 49 a 55

———. (1988a) **El concepto de espacio en la modernidad**. in: HIPSIPILA. Revista cultural de la Universidad de Caldas. V.1. # 2 Manizales, enero-abril. p.p.61 a 66

———. (1988b) **La circunstancia del Barroco**. Ciclo de Conferencias dictadas en la sala de música del Banco de la República. Manizales, Caldas

———. (1989) **Aproximaciones a una teoría crítica del espacio moderno**. Manizales: Universidad Nacional

———. (1989a) **Arquitectura, Ética y Medio Ambiente**.

in: Memorias Primer Seminario Nacional sobre Habitat Urbano y Problemática Ambiental. Bogotá: ICFES

———. (1990) **Hacia una visión crítica de la Modernidad.** in: NOVUM #5-6. Acerca de la Modernidad. Revista del departamento de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional, Seccional Manizales. Manizales: Universidad Nacional

———. (1990a) Reflexiones en torno a la técnica. in: Revista Ingeniar. Manizales: Universidad Nacional, Agosto-October. año 2 # 4. p.p.58 a 61

———. (1991) **El sentido de la fórmula y su nexa con la modernidad científica.** in: NOVUM #7, Pedagogía de las ciencias físico-matemáticas. Manizales: Universidad Nacional

———. (1991a) **Mozart: Espíritu Moderno.** NOVUM #8. Revista Monográfica, Manizales: Universidad Nacional

———. (1991b) **La Crisis del Medio Ambiente en la Modernidad: urgencia de una nueva eticidad.** in: Memorias del Primer Seminario Latinoamericano sobre Habitat Urbano y Medio Ambiente, Bogotá: ICFES. p.p.53 a 58

———. (1992) **Modernidad, Cultura y Diversidad: hacia una fenomenología de la reconciliación.** in: NOVUM #9 Cultura y Diversidad, 500 años de Historia, Manizales: Universidad Nacional

NOGUERA Patricia y HENAO Gustavo. (1993) **La crisis de la estética Musical en el Doctor Faustus de Thomas Mann.** in: Revista Anfora #1. Manizales: Universidad Autónoma

NOGUERA Patricia. (1993a) **Etica y manejo del paisaje.** Conferencia dictada en en el Seminario Latinoamericano Regional sobre Arquitectura Paisajista. Universidad del Valle

———. (1993b) **Hacia una ética del respeto ambiental.** in: Revista Anfora # 2. Manizales: Universidad Autónoma, Segundo semestre

———. (1993c) **El paradigma tecnológico y la ética ambiental.** in: Memorias Seminario Municipio y Medio Ambiental. Manizales, Universidad Nacional y SCA. Noviembre 12, p.p. 45 a 52

———. (1993d) **La constitución del sujeto y del objeto en las ciencias ambientales.** in: Memorias Seminario sobre Epistemología Ambiental. Manizales: Universidad Autónoma

NOGUERA Patricia. y ECHEVERRI Jorge. (1994) **Ideas acerca del concepto de Cultura.** in: Revista Anfora # 3. Manizales: Universidad Autónoma

NOGUERA Patricia. (1994a) **La fenomenología husserliana y el problema de la historia.** Campinas: Universidad estatal de Campinas. Inédito

———. (1994b) **Las pasiones del Alma. Influencia cartesiana en Fedra de Jean Racine.** Campinas: Universidad estatal de Campinas. Inédito

———. (1994c) **La constitución del sujeto y el objeto en la Filosofía Moderna.** in: Cuadernos de Epistemología Ambiental #1 Universidad Nacional Sede Manizales, CINDEC e Instituto de Estudios Ambientales IDEA. p.p. 35 a 40

———. (1994d) **La educación ambiental en la historia de la educación en Colombia.** Ponencia presentada al II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación en América latina. Campinas: Universidad Estatal de Campinas, Septiembre. p.p. 3

———. (1994e) **Modernidad-Postmodernidad: Movimiento crítico del arte moderno.** in: Revista NOVUM # 13. Manizales: Universidad Nacional, Segundo Semestre

———. (1995) **Cultura y Corporeidad: El juego como posibilidad de construcción cultural.** Manizales. Inédito

———. (1995a) **El territorio perdido. Disolución del otro, Ilusión del yo.** in: Revista sobre cultura y droga # 2. Universidad de Caldas

———. (1995b). **La Pasión y la Emoción en los procesos educativos.** Manizales: Universidad javeriana - Universidad de Caldas. Maestría en Educación. Conferencia inaugural. Inédito

———. (1995c). **El paraíso perdido. Ensayo sobre la crisis de la poesía en la modernidad.** Campinas-Manizales. Inédito

———. (1995d) **Ética y Medio Ambiente: Enfoque desde la modernidad y la postmodernidad.** in: Anotaciones sobre Planeación # 42. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Posgrado en Planeación urbano regional

———. (1995e) **Ciencia Moderna y Epistemología Ambiental. Una mirada crítica al concepto de ciencia en Descartes, Husserl y Habermas.** in: Cuadernos de Epistemología Ambiental # 2. Manizales: Instituto de Estudios Ambientales IDEA, CINDEC Universidad Nacional. p.p. 115 a 136

———. (1996) **Identidad y Diferencia en la Fenomenología Trascendental.** Manizales : Publicaciones Universidad Nacional de Colombia

———. (1996a) **El territorio ético. Desolación cultural y crisis ambiental** in: Cuadernos de Epistemología Ambiental # 3. Manizales: Instituto de Estudios Ambientales IDEA, Universidad Nacional CINDEC. Centro de publicaciones

———. (1997) **La experiencia musical: una experiencia reconciliadora.** Libro inédito

———. (1997a) **La constitución del sujeto y del objeto en la Educación ambiental.** Texto de la Conferencia dictada en el postgrado de Educación Ambiental. Manizales, Universidad El Bosque. Inédito

———. (1997b) **¿Es posible una educación estético-ambiental?** Conferencia inaugural al postgrado en Arte y Folklor. Manizales: Universidad El Bosque. Inédito

———. (1998) **Escisión y Reconciliación : Movimiento autorreflexivo de la Modernidad estética.** Manizales: Universidad Nacional de Colombia

NORBERG-SCHULZ Christian. (1975) **Existencia, espacio y Arquitectura.** Barcelona; Blume

———. (1963) **Intentions in Architecture.**

NORBERG-SCHULZ Christian, WAISMAN Marina, BANDINI Micha, et all. (1992) **Crisis de la Modernidad.** En : Cuadernos

ESCALA N° 21. Bogotá : ESCALA, abril

ORTIZ-OSÉS Andrés. (1993) **Hermenéutica : entender, comprender, interpretar**. En : *Hermenéutica y Educación*. Bogotá: Dimensión Educativa

OSPINA H. Carlos A. (1993) **Martin Heidegger: una vida para el pensar**. in: *Revista NOVUM # 11*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia, Primer semestre

———. (1995) **Poesía y Silencio**. in: *Revista Aleph # 95*. Manizales, p.p. 7 a 15

———. (1994) **Los fundamentos históricos de la ciencia moderna**. in: **Modernización, Modernidad y Postmodernidad**. Memorias Seminario Nacional. Manizales: Universidad de Caldas, p.p. 1 a 13

PEDOE Dan. (1979) **La geometría en el arte**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili

PEREDA C. (1992) **La identidad en conflicto**. in: *ISEGORIA*. Revista de Filosofía moral y política. Madrid: Instituto de Filosofía. #5, mayo. p.p. 160 a 166

PERGOLIS Juan Carlos. (1986) **Sobre lo Clásico en la arquitectura**. Bogotá: Universidad Nacional

———. (1995) **Express. Arquitectura, Literatura, Ciudad**. Santafé de Bogotá: Universidad Católica

———. (1995) **Las otras ciudades**. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

PINI Ivonne (comp.) (1985) **Arte y Arquitectura Latinoamericana**. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional

PORTOGHESI. P. (s.f.) **Después de la Arquitectura Moderna**

RACINE Jean. (1959) **Fedra**. Tradução de José Oiticica. Río de Janeiro: Organização Simões Editôra

RABADE Sergio. (1985) **Experiencia, cuerpo y conocimiento**. Madrid : Consejo Superior de Investigaciones Científicas

RABADE Sergio et al. (1990) **Razón y Método**. Una investigación filosófica de la historia de la modernidad. in: Revista Anthropos # 108. Barcelona: Anthropos

REZENDE, Antonio Muniz de. (1982) **Crise Cultural e desenvolvimento brasileiro**. Campinas: Papirus, Coleção Krisis

RICOEUR Paul, (1985) **Hermenéutica y Acción**. Buenos Aires: Docencia

———. (1990) **Soi-même comme un autre**. Oerís: Ed. du Seuil

RINCON Carlos: **La no simultaneidad de lo simultáneo. Postmodernidad, globalización y culturas en América Latina**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1995

ROMERO José Luis. (1984) **Latinoamérica: Las ciudades y las Ideas**. México: Siglo XXI editores

———. (1987) **Estudio de la mentalidad burguesa**. Madrid: Alianza Editorial, 1987

RONDEROS J. NOGUERA P. ECHEVERRI J. ESCOBAR G. (1995) **Escenarios culturales de la droga en Manizales**. Manizales: Editorial Universidad de Caldas

RORTY Richard. (1983) **La filosofía y el espejo de la naturaleza**. Madrid: Cátedra

———. (1991) **Contingencia, Ironía y Solidaridad**. Barcelona: Paidós

ROSSI Aldo. (1982) **La Arquitectura de la ciudad**. Barcelona: Gustavo Gili S.A., 1982

ROSSI Aldo. (1971) **Una arquitectura para los museos**. en: Teoría de la proyectación arquitectónica. Barcelona: G.G. S.A.

SALABERT Pere. (1989) **Estética del todo o teoría de lo «light»**. Valencia: Centro de semiótica y teoría del espectáculo

———. (1995) **Declives éticos, Apogeo estético y un ensayo más**. Cali: Editorial Facultad de Humanidades

SALAZAR Adolfo. (1967) **La Música orquestal del siglo XX**. México: Breviarios Fondo de Cultura Económica

SALVAT Editores S.A. (1981) **Los Grandes Compositores de la música**. Pamplona: Ediciones Salvat S.A. Tomos I a VI

———. (1985) **Los grandes Temas de la Música**. Pamplona: Ediciones Salvat S.A. Tomos I a III

———. (1976) **Historia del Arte**. Barcelona-México: Salvat Editores S.A. Tomos I a XII

SAN MARTIN Javier. (1992) **Ética, antropología y filosofía de la historia. Las Lecciones de Husserl de Introducción a la ética del Semestre de Verano de 1920**. in: ISEGORIA. Revista de Filosofía moral y política. Madrid: Instituto de Filosofía. #5, mayo.p.p.43 a 77

SCHILLER Friederich. (1990) **Cartas sobre la educación estética del hombre**. Barcelona: Anthropos

SCHMIDT Alfred. (1982) **El concepto de naturaleza en Marx**. México: Ediciones siglo XXI

SHAKESPEARE, William. (1967) **Obras Completas**. Madrid: Aguilar

SALDARRIAGA Alberto. (1994) **Arquitectura Fin de Siglo: Un manifiesto de ausencia**. Santafé de Bogotá: Editorial U.Nacional

SEMERANI Luciano. (1971) **Racionalidad de la proyectación arquitectónica**. en: Teoría de la proyectación arquitectónica. Barcelona: G.G. S.A

SPIEGELBERG H. (S.F.) **The Phenomenological Movement. A Historical Introduction**. The Hage: Martinus Nijhoff. Vol I and II

STEINER George. (1991) **En el Castillo de Barba Azul. Aproximaciones a un nuevo concepto de Cultura**. Barcelona: Gedisa

———. (1991-92) **Largo viaje de un día hacia la luz**. in: Gaceta, # 12. Bogotá

STEINITZER Max. **Beethoven**. (1975) México: Breviarios Fondo de Cultura Económica

TAFURI Manfredo. (1971) **Las estructuras del lenguaje en la Historia de la Arquitectura Moderna**. en: Teoría de la proyectación arquitectónica. Barcelona: G.G. S.A. 1971

———. (S.F.) **Teorías e historia de la arquitectura (Hacia una nueva concepción del espacio arquitectónico)** Barcelona: LAIA

TEDESCHI E. (1992) **Teoría de la Arquitectura**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión

TILLICH Paul. (1984) **Teología del expresionismo**. in: Revista Argumentos # 8-9. Santafé de Bogotá: Fundación Editorial Argumentos, Agosto, p.p. 95 a 119

TORO Jorge Hernán. (1994) **Luz e iluminismo: dialéctica de la revelación**. Ensayo sobre el concepto fichteano de luz. in: Revista Argumentos # 31-32. Santafé de Bogotá: Fundación Editorial Argumentos, p.p. 11 a 28

VALERY Paul. (1992) **Una visión de Descartes**. in: A propósito de René Descartes y su obra.. Bogotá: Norma, Colección Cara y Cruz

VATTIMO Gianni, ROVATTI Pier Aldo (eds) (1980) **El pensamiento débil**. Madrid: Cátedra

VATTIMO Gianni. (1985) **El fin de la Modernidad**. Barcelona: Gedisa

———. (1990) **La sociedad transparente**. Barcelona: Paidós

———. (1990a) En torno a la postmodernidad. Barcelona: Anthropos

———. (1994) **Hermenéutica y Racionalidad**. Bogotá: Norma

VENTURI R. (S.F.) **Complejidad y Contradicción en Arquitectura**



VILLALBA Julio César. (1983) **Zaratustra, una presentación.** in: Revista Argumentos # 6-7 Santafé de Bogotá: Fundación Editorial Argumentos, Diciembre. p.p. 91 a 144

VIVIESCAS Fernando y GIRALDO Fabio (comps). (1991) **Colombia: El despertar de la Modernidad.** Santafé de Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Todos los artículos

VIVIESCAS Fernando. (1994) **El medio ambiente urbano en Colombia: El espacio para una convocatoria ciudadana.** in: Revista NOVUM # 13. Curso de Contexto Modernidad-Postmodernidad. Manizales: Universidad Nacional Seccional Segundo Semestre

VON MARTIN Alfred. (S.F.) **Sociología del Renacimiento.** México: Fondo de Cultura Económica

WALEY Daniel. (1969) **Las ciudades-república italianas.** Madrid: Guadarrama

WAISMAN M. (S.F.) **La Estructura Histórica del entorno.** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión

WEISBACH Werner. (1948) **El barroco de la contrarreforma.** Madrid: Espasa Calpe

WILLET John. (1970) **El rompecabezas expresionista.** Madrid: Guadarrama.

WOOLEY, Benjamin. (1992) **Virtual world: a journey in hype and hyperreality.** Blackwell Publishers, Oxford

WOLFFLIN Heinrich. (1989) **Renacimiento y barroco.** Barcelona: Paidós

WORRINGER W. **Naturaleza y abstracción.** (S.F.) México: Fondo de Cultura Económica

ZERBST Rainer. (1991) **Antoni Gaudí.** España: Taschen

ZEVI, B. (1951) **Saber ver la Arquitectura.** Buenos Aires: Editorial Poseidón.