



LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL AULA UNIVERSITARIA. UN ENFOQUE FENOMENOLÓGICO

THE EDUCATIONAL EXPERIENCE IN THE UNIVERSITY CLASSROOM. A PHENOMENOLOGICAL APPROACH

<https://10.21555/rpp.v35i35.2681>

Myriam Adriana Reyes Rodríguez

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

ma.reyesr@javeriana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2852-2965>

Recibido: octubre 31, 2022 – noviembre 22, 2022

Resumen

Este artículo se sitúa en una aproximación filosófica y holística de la teoría crítica educativa (Freire, 1992; Agamben, 2004; Illich, 2011; Bauman, 2013; Biesta, 2009), que muestra la insuficiencia del proyecto racionalista moderno, donde la ciencia pedagógica se orienta a la adopción de estándares de medida y evaluación de la calidad educativa. Parte de la hipótesis que la práctica educativa universitaria ha estado centrada, durante las últimas décadas, en la transmisión dogmática-técnica de contenidos y la adquisición de competencias para satisfacer el mercado laboral. En este panorama institucional de orientación tecnocrática, mi objetivo es señalar, a través de una metodología fenomenológica-hermenéutica, otra experiencia educativa, la del aula universitaria; apelando a tradiciones filosóficas (Heidegger, 2005; Gadamer, 2001; Van Mannen, 2003), recurriendo a la narrativa fenomenológica, presente en los relatos vivenciales de participantes en el aula de clase universitaria e interpelando a varias voces autorizadas en la materia se manifiesta, como hallazgo, una estructura ritual configurada por diferentes elementos constitutivos del aula, esenciales para la formación: la palabra, la atención, la pregunta, el encuentro y la conversación.

Palabras clave: filosofía de la educación, fenomenología, aula, hermenéutica, universidad.

Abstract

This article is situated in a philosophical and holistic approach of the critical educational theory (Freire, 1992; Agamben, 2004; Illich, 2011; Bauman, 2013; Biesta, 2009), which shows the inadequacy of the modern rationalist project, where pedagogical science is oriented to the adoption of standards of measurement and evaluation of educational quality. It is based on the hypothesis that university educational practice has been focused, during the last decades, on the dogmatic-technical transmission of contents and the acquisition of competences to satisfy the labor market. In this institutional panorama of technocratic orientation, my objective is to point out, through a phenomenological-hermeneutic methodology, another educational experience, that of the university classroom; appealing to philosophical traditions (Heidegger, 2005; Gadamer, 2001; van Mannen, 2003). Taking the phenomenological narrative, present in the experiential accounts of participants in the university classroom and questioning several authoritative voices on the subject, a ritual structure configured by different constitutive elements of the classroom essential for training is manifested as a finding: The word, the attention, the question, the encounter and the conversation.

Keywords: Philosophy of Education, Phenomenology, Classroom, Hermeneutics, University.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, los sistemas de educación e investigación educativa se fundamentan en un modelo tecnocrático racionalista, validado por la evidencia arrojada en la aplicación de estándares de medida y evaluación de la calidad educativa. Este estudio se enmarca en una aproximación holística-crítica, que señala la insuficiencia de un sistema educativo universitario, basado en la transmisión dogmática-técnica de contenidos y en la adquisición de competencias como evidencias para satisfacer el mercado laboral. El artículo posee, como telón de fondo contextual, la institucionalidad educativa, para indicar en su interior otra experiencia educativa, más allá de la evidencia evaluativa y muestra lo que acontece existencialmente en la vivencia concreta de aula como posibilidad disidente. Con el objetivo de abordar temáticamente el aula como estructura educativa esencial, se sitúa como punto de partida, la reflexión hermenéutica. Una vez situada esta indagación, apelamos a la mirada fenomenológica de las vivencias educativas en el aula universitaria, para rescatar, en su carácter fenoménico, elementos constitutivos y estructurales de dicha experiencia educativa. Así, el aula universitaria se irá plasmando, a lo largo de estas líneas, como un refugio íntimo que acoge, desde relatos fenomenológicos y teóricos del aula, momentos esenciales y estructurales de la práctica educativa.

A pesar de los esfuerzos críticos de la teoría educativa, la práctica educativa está fácticamente inmersa en una tradición moderna de la pedagogía de la evidencia, que deja huérfana de fundamento filosófico-antropológico la investigación universitaria. La filosofía ha acompañado la educación, señalando epistemológicamente la racionalidad y coherencia de sus procesos. En este caso, la consideración filosófica parte de la orientación instrumental en la que ha caído la *praxis* educativa en el aula universitaria, para distanciarse críticamente, apelando a una mirada fenomenológica. La fenomenología acude a las cosas mismas, tal como aparecen, y abre brecha en la mirada naturalizada de la evidencia evaluable de contenidos y competencias; deja dejar fluir posibilidades educativamente existenciales, en la vivencia del aula. Atendiendo a la lucidez hermenéutica, un acceso fenomenológico a la situación concreta de la vivencia de aula, descubre elementos esenciales del proceso educativo, en tanto

proyecto de humanidad. La intencionalidad humana, que comporta un proyecto educativo encarnado, parte de sus condicionamientos circunstanciales institucionales, pero los trasciende, incorporándose en la configuración del sujeto.

En calidad de docente universitaria de ética y epistemología, he venido dando forma a mi exhortación de la clase presencial, a partir de la observación participante del quehacer educativo al interior del aula universitaria. Veinte años en el ejercicio docente en el aula, en la praxis educativa en diferentes contextos culturales y escoltada por una reflexión permanente, llevan finalmente a definir hallazgos existenciales esenciales, presentes en cada aula y en cada contexto. Estas reflexiones muchas veces fueron recogidas en los «diarios de clase», donde estudiantes y docentes registraban preguntas, evidencias y mociones internas que acompañaban la vivencia de aula. Vivencias propias y ajenas, acontecimientos reales, próximos o remotos, sirven de excusa para convocar, compasivamente, reflexiones críticas y resonancias *páticas*, referentes a la formación universitaria. La propuesta que sostiene el artículo, tiene la pretensión de acompañar a cada profesor y estudiante en su itinerario profesional, ciudadano y como ser humano. La universidad es una etapa preparatoria, en la que se dispone una región del mundo para ser comprendida, desde los programas y las asignaturas, para recibir la ciudad, la sociedad, la humanidad y el mundo. Las experiencias educativas concretas, en aulas de clase en diferentes contextos, autorizan una búsqueda a través de un proceso inductivo que ha ido convergiendo en estructuras esenciales, comunes y rituales, en el encuentro pedagógico.

Este reto supone plantearse nuevamente cuestiones fundamentales como: ¿qué es el hombre?, es decir, ¿cuál es la concepción antropológica que nos autoriza plantearnos un proyecto teleológico de humanidad, a través de la educación? Así mismo, nos preguntamos con Fullat (1992): ¿qué tipo de conocimiento es, entonces, aquel de la pedagogía o la teoría educativa?, ¿es viable adjudicarle, a la educación en el aula, la responsabilidad de este proyecto «humanizante»? ¿se agota la relación pedagógica en su carácter instrumental-causal, privilegiado por el paradigma tecnocrático, o existe algo más?, ¿quién nos autoriza a intervenir en la formación y de qué manera hasta hacerla «obligatoria»? Todas estas preguntas suponen una aproximación al pensamiento pedagógico, para tomar distancia de las tradiciones modernas que han marcado su devenir y buscar luces en discursos originarios surgidos de las prácticas singulares y de una reflexión educativa local e íntima, más coherente con el momento actual y la esencia humana.

MOMENTO PROPEDÉUTICO: CONTEXTUALIZACIÓN

La aproximación contextual y somera del paradigma educativo tecnocrático –característico de los sistemas educativos en general y de la institución universitaria en particular–, es telón de fondo donde se ubica la reflexión. Según Canguilhem (1976), cada tradición académica ofrece sentido a sus conceptos históricamente configurados, a sus normas de verdad y a su razón de ser. La epistemología no se reduce a una descripción de procedimientos, métodos o resultados de la ciencia, en este caso pedagógica; sino que pretende despejar, descubrir y analizar problemas y experiencias, tal como se vivencian, se plantean o se eluden en la práctica efectiva. Siguiendo a este autor, lo usual es lo normal y lo normativo que rige en este caso el contexto institucional, cuyas prácticas se han naturalizado, estableciéndose como universalmente válidas; omitiendo su temporalidad y condicionalidad en el orden de la vida.

La pedagogía, como nos advierte Adorno (1998), debería hacer suya precisamente esa tarea de evidenciar las condiciones contextuales y cuestionar, desde la práctica educativa, dinámicas incoherentes con el ser del hombre. Es necesaria una mirada situada que reconozca que la tradición educativa es heredera de la modernidad, para mostrar sus límites en la configuración de la experiencia educativa en el aula. Una postura crítica sobre el campo educativo institucionalizado señala que la pedagogía se ha reducido a su dimensión medible de los medios y recursos para el aprendizaje; dejando de lado el fin mismo que es la educación. La práctica educativa universitaria, en su enfoque predominantemente tecnocrático, se nutre de estándares cuantitativos, ilustrados en los protocolos de PISA (*Programme for International Student Assessment*) y ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*). Estos protocolos internacionales son producto del paradigma gerencial, característico del mecanismo de la globalización económica, al que son sometidos los sistemas educativos y sus instituciones. Las mediciones que arrojan, muestran cómo los organismos económicos internacionales permean todas las esferas de la vida, implementando un modelo mercantil en el ámbito educativo. En cada país, los agentes educativos deben «diligenciar formularios» y orientar su labor a satisfacer los criterios que miden una calidad educativa orientada hacia el mercado laboral. Una estrategia de gestión, acorde con la perspectiva de cultura organizacional, anticipa el liderazgo en las instituciones educativas. Vesga (2013) señala que los líderes de las instituciones de educación superior (IES), en Colombia, acogen estas exigencias organizacionales para aumentar su competitividad en el mercado y responder a las exigencias de alta calidad impulsadas por el gobierno colombiano, a partir de la Ley 30 de 1992.

La práctica educativa, enmarcada en la racionalidad instrumental moderna, reduce el rol del docente y el sentido de la educación universitaria, a alimentar formatos rentables de vida, que jalonan estructuralmente el diseño educativo. El oficio de profesor ha caído en el proceso de domesticación, control y vigilancia para adecuarse satisfactoriamente al proceso de globalización económica. Es imperativo, sin desconocer las condiciones sociohistóricas presentes, mostrar los límites de la estructura tecnocrática en el ámbito educativo. En ese sentido, una de las responsabilidades del docente es desmitificar el autoritarismo de los currículos, de los programas, las matrices pedagógicas y las secuencias didácticas; de los «paquetes o administraciones paqueteras», como les llama Freire (2010).

Después de muchos años de práctica docente y de cumplir a cabalidad las expectativas y los requerimientos, muchas veces renovados del sistema educativo universitario, siento que solo en el aula se da la certeza educativa de manera existencial. Se experimenta en el aula una apertura hacia una configuración más vivencial de la educación que posibilita el quiebre de la intencionalidad mercantil de masa y descubre, en la fisura, la singularidad de cada experiencia educativa desde la incertidumbre. La inquietud del ánimo, frente a la incertidumbre que trae consigo el aula, no se sosiega ante la experiencia exitosa de obtener los resultados esperados; pero abre paso al oficio existencial de cuidado que se actualiza en el aula.

Hace ya largo tiempo, anunció Nietzsche (2001) que la educación como explotación sistemática, por parte del Estado, para formar lo antes posible a empleados útiles y vislumbrar al fin de su recorrido un empleo, o una ganancia material, no es en absoluto una educación (p. 34); es un mecanismo de defensa del joven en su lucha por la existencia. Las palabras del filósofo, iluminadas por su talante creativo y crítico, resuenan aun hoy con más fuerza en el eco del presente, donde la competitividad que promueven las instituciones educativas para ser exitoso, invita a los jóvenes a asumir una lucha, ajena a un devenir humanamente viable, al servicio de unas vías impuestas que ellos no han elegido. Al preguntar a un joven de veinte años, por qué ha elegido su carrera en Ciencia de la Información, responde: «No la he elegido yo, ha sido mi madre; le han dicho que tiene buenas

salidas laborales y [ya] estás trabajando, antes de terminar la carrera» (Diarios de clase, 2016). Así, nos mueve la inquietud por encontrar un fundamento educativo, más allá de la ideología gerencial que da forma al proyecto educativo institucional. Para iluminar este camino seguimos tradiciones filosóficas que sirven de faro a la práctica educativa.

MOMENTO TELEOLÓGICO. PAIDEIA COMO FINALIDAD HUMANA

Evocando el espíritu griego, de la mano de la *Paideia* de Werner Jaeger, se desvela la necesidad de una finalidad para el proceso formativo en el ideal de humanidad. De lo contrario, se advierte el peligro que vive el fenómeno educativo frente al *tsunami* globalizador que lo arrastra. La cosmovisión griega supone la *physis*, como totalidad orgánica de todo lo existente en un estado de equilibrio a nivel material, espiritual y moral; cada cosa y cada especie mantienen una conexión viva entre ellas y una finalidad. Jaeger (2001) nos habla de la libertad que supone la legalidad inmanente, no impuesta, de las cosas; ser libre significa actuar acorde con la finalidad, en el sentido propio de cada ser, atento al orden inmanente. De acuerdo con la cosmovisión griega, se debe observar la naturaleza y escucharla, observar y escuchar es obedecer a la naturaleza, en tanto ella se encarga de dar forma a cada organismo para conservar el equilibrio. Cada organismo está atento, vigila y estimula la función de cada parte en la totalidad conservadora. La pedagogía contemporánea ha tomado otro camino: lejos de atender, vigilar o estimular las características plenamente humanas, las modera o reprime supeditándolas a los estándares de la globalización. Es necesario, entonces, apelar al mundo griego como bucle temporal en el que se reincide, con un ideal consciente de humanidad, como principio formativo para mostrar lo existente y proteger de amenazas posibles. La *Paideia* –comprendida como el proceso de formación espiritual del ser humano y de construcción de un ideal de humanidad– lleva progresivamente al descubrimiento de sí mismo, dándose forma hacia mejores maneras de existencia.

En un intento por conciliar el momento actual con una herencia de aliento griego, aún latente en algunas mentes lúcidas, Fullat (1992) distingue en el proceso de educar, tres momentos discursivos como ejes fundamentales: científico, ideológico y crítico. El científico, como cifra medible, configura el dato en políticas educativas orientadas estratégicamente por las necesidades del mercado laboral. El ideológico, reconoce las tradiciones culturales locales que nos permean y condicionan, y pierde su carácter unificador y donador de sentido, cediendo paso a una cultura globalizada. El crítico se está configurando permanentemente en ese encuentro educativo de la praxis, atendiendo a los dos anteriores como condiciones de posibilidad. El contexto impone modelos de oficios que se adecuan a las expectativas económicas y de prestigio impuestas por arquetipos de éxito, cuyos resultados son medidos por el monopolio del discurso científico, sacrificando los otros dos momentos. El momento ideológico ha perdido su anclaje histórico, y la genealogía del proceso que da sentido a las tradiciones y a las connotaciones locales que configuran aprendizajes significativos. Sin embargo, en el momento crítico, si es realmente tal, se actualiza desde la experiencia educativa, el individuo y su historicidad para volver sobre lo propio. Se toma distancia del carácter socialmente impuesto y coercitivo de la educación científica e ideológica, y se empiezan a recolectar historias que abran preguntas sobre experiencias educativas, originarias del pensar, para revitalizarlas en el aula.

MOMENTO ANTROPOLÓGICO. EL DASEIN COMO RETORNO A LO PROPIO

Este apartado proporciona contenido al ideal griego de humanidad, desde una antropología de corte heideggeriano en el *dasein*, como despliegue existencial propio del ejercicio de humanidad. El ámbito educativo se convierte, entonces, en el espacio privilegiado en que, como seres humanos, encarnamos comprensiva y conscientemente ese *dasein*. La vivencia del aula de clase universitaria es *pática* en la medida en que es vivida con otros, docente y compañeros, en un ejercicio consciente de humanidad. Se comparte un «no saber», en el ejercicio de aprender, en relaciones protegidas por la institución como lugar de «cuidado», que prepara para salir al mundo y ser autónomos, mayores de edad.

Bajo la guía del filósofo alemán Martin Heidegger, nos distanciamos de una indagación científica, entendida como un conjunto de proposiciones verdaderas sobre los entes. Cualquier ciencia se ocupa de objetos, lo cual supone, como condición de posibilidad, el sujeto que la hace. La pregunta por ese sujeto, que la ciencia da por supuesta, es una tarea humana fundamental, más originaria, filosófica, y se mueve en una comprensión propia de lo humano.

La pedagogía como ciencia moderna que informa y mide objetos remite, desde un acercamiento filosófico, a una teoría educativa que pregunta por aquel sujeto que hace ciencia, y, en ese examen, se cuestiona a sí mismo. El docente se sitúa existencialmente comprendiendo, como «ente ejemplar o *dasein*», en tanto se relaciona con su entorno de una manera comprensiva, humana y necesariamente pregunta, encarnando el modo de ser constitutivamente propio. Por consiguiente, preguntar por «el que pregunta» significa hacer que, aquel que pregunta, se vuelva sobre sí mismo: «A este ente que somos en cada caso nosotros mismos, y que, entre otras cosas, tiene esa posibilidad de ser que es el preguntar, lo designamos con el término *dasein*» (Heidegger, 2005, p. 17).

¿Quién es aquel que, en el ejercicio mismo de su ser, comprendiendo, se cuestiona y llama la atención sobre el sentido de su existencia? ¿Podríamos caracterizar el ejercicio pedagógico como un modo privilegiado de encarnar el *dasein*, en la medida en que, en el ejercicio cotidiano de la comprensión y el cuestionamiento, invita a la comprensión y al cuestionamiento? ¿Cómo entender un aula que permita el despliegue del carácter esencial humano, con ocasión de las asignaturas de estudio? ¿Cómo responder a la inquietud de los docentes por la vocación, cuando su desempeño se reduce a diligenciar protocolos de diseño de curriculum, de clase, de asignatura, de evaluación, de coordinación etcétera?

El ente humano que pretende develarse a través de la práctica educativa de aula, sobre el que trata este apartado, destaca frente a los demás, precisamente porque, en su oficio, explícita su ser. Es, comprendiéndose. Está caracterizado precisamente por estar abierto al mundo que trae al aula cotidianamente, ofreciendo la posibilidad de comprender el mundo, mostrándolo como fenómeno de apertura ante los otros participantes. En la medida en que el ser humano es, comprendiéndose, el docente encarna este elemento constitutivo que se despliega fácticamente de una determinada manera en el aula, en cada caso entre múltiples posibilidades de sí mismo. Existe. Una existencia elegida, fortuita o resultado de un proceso educativo, pero decidida en cada caso y que pretende ser interpretada, mostrándose fenoménicamente en su modo de existir. La práctica educativa cotidiana abre cada día el fenómeno de aula, de forma tal que reafirma su existencia en cada acto educativo.

Como morada mínima, el mundo de aula se ha convertido en la rutina familiar y cotidiana de gestionar una clase articulando tiempo, espacio y recursos pedagógicos, orientados por los resultados de aprendizaje esperados (RAE), en la que huimos de la finalidad que nos reúne. El fenómeno mundano, que caracteriza nuestra cotidianidad, nos esconde el «para quién», de ese carácter fenoménico: olvidamos que el fenómeno aparece para alguien. Es precisamente la pregunta por ese «quién» para el cual el mundo es fenómeno, la pregunta que abre la mirada fenomenológica, unitaria y hacia el todo. La mirada holística, que parte del fenómeno del mundo del aula en su aspecto exterior ocupado institucionalmente, para interpretarnos como humanos –docentes y alumnos– en un ejercicio comprensivo sobre cada uno.

MOMENTO HERMENÉUTICO. LA SITUACIÓN DEL AULA UNIVERSITARIA

La hermenéutica llama la atención sobre la comprensión situada, la cual solo surge desde la situación histórica concreta, desde la cual nos pensamos. Desde allí, se apela a la cosmovisión griega para identificar una finalidad humana, un horizonte que oriente el proceso educativo más allá de las dinámicas instrumentales de la didáctica universitaria. La vida humana obedece a la *physis* griega, al orden natural, racional, bello y virtuoso para mantener el equilibrio. La orientación que marca el espíritu griego no se queda en el deseo; el recorrido mismo hacia esa finalidad se actualiza constantemente en la existencia concreta. En este estudio los sujetos educativos, que hemos configurado en términos del *dasein* heideggeriano, renuevan permanentemente la intencionalidad comprensiva en el aula. Nos queda señalar el punto de partida, para mostrar nuestra andadura, desde la única posibilidad, el aquí y el ahora, desde el cual nos pensamos, siguiendo la ruta de la hermenéutica.

Reconocer la situación hermenéutica es afirmar que toda existencia humana concreta se da de manera situada, comprendiéndose en un tiempo y un espacio determinados, con todos sus condicionamientos, es decir, fácticamente. La reflexión desde la filosofía es, entonces, la autoapropiación explícita de la vida fáctica en cada momento, evidenciando los condicionamientos implícitos que padece el existir. Así, situarme fáctica y singularmente en el aula de clase universitaria, me permite acceder a la experiencia educativa originaria. La situación de aula de clase se condiciona de tal manera, desde los cánones pedagógicos establecidos, que se agota en ellos, olvidando las tradiciones que nos llevaron allí, las implicaciones para los jóvenes y las posibilidades que dan a pensar sobre la praxis docente.

Vivimos la condición misma de humanidad en la comprensión, siempre volcada sobre los objetos y en detrimento de sus bases en la existencia humana, que exigen un autoexamen. La hermenéutica nos revela la imposibilidad de una comprensión libre de prejuicios, ya que los entes, cosas y personas del mundo de la vida, llevan implícito –constitutivamente– su devenir histórico. Sin embargo, es necesario someter los prejuicios de la tradición a un proceso de revisión crítica para evitar la arbitrariedad de los dogmatismos y orientar la mirada «a la cosa misma». ¿Cómo distinguir entre prejuicios pedagógicos legítimos, que hacen explícita la comprensión, de los que no lo son y nos hacen caer, arbitrariamente, en la inmovilidad de los dogmatismos?

El aula puede interpretarse como una fusión hermenéutica de horizontes (Gadamer, 2003) en tanto trae, a un encuentro dialógico, visiones de mundo que se exponen, para desplegar sentidos comprensivos, con ocasión de contenidos temáticos, sin reducirse a ellos.

El permanente devenir de las tradiciones educativas incorporan lo viejo y lo nuevo en la actualización de la experiencia presente, sin desestimar ninguno. Este dinamismo hermenéutico, muestra cómo los conceptos *paideia* y *dasein* devienen modos de vida, usos y relaciones que actualizamos para esta reflexión. Las tradiciones pedagógicas entran en diálogo para inaugurar un horizonte de sentido, comunicativo y crítico, como nueva forma de comprensión de lo educativo, más coherente con el contexto actual.

Pensar la educación es, entonces, un acto hermenéutico de comprensión, situado y configurado históricamente que se despliega con ocasión de la experiencia en el aula de clase. La vivencia educativa del aula quiere reivindicar el horizonte de la experiencia pedagógica, más allá de lo medible y lo alcanzable, como un encuentro dialógico de sentidos, sincrónico –entre las experiencias de los participantes– y asincrónico –con las tradiciones teóricas. Este encuentro devela una particular relación pedagógica, basada en la conversación y pone en juego un intercambio de palabras iluminadas, con sentidos provenientes de las inquietudes existenciales de los participantes y del espíritu de épocas pasadas, que se desencadenan con ocasión de las asignaturas.

ARTICULACIÓN DE LOS MOMENTOS. CARACTERIZACIÓN RITUAL DEL AULA

Finalmente, la articulación consciente de los elementos teleológico, antropológico y hermenéutico convergen en la estructura ritual del aula: la que preserva el sujeto de caer en la familiaridad de las rutinas gerenciales, impuestas desde la institución moderna y le expone a una libertad. La emancipación de contenidos teóricos y estrategias didácticas pre-definidas para ser implementadas, inaugura el *dasein* como humano demandante de comprensión en la experiencia de aula y con ocasión de un tema de estudio. El cambio de perspectiva, del alistamiento institucional en su secuencia didáctica, a la acogida en la experiencia que da morada a vivencias educativas, abre la mirada y el ánimo a una nueva reconfiguración del mundo áulico con nuevas posibilidades, que no se agotan en la configuración pública del mismo.

La fenomenología hermenéutica asume la tarea de describir las estructuras de la experiencia humana desde la cotidianidad. El esfuerzo por elaborar una fenomenología de la vida en el aula, se enfrenta al reto de pensar el lugar específico que ocupa dicha vivencia educativa en el proceso de formación humano. Diferentes aproximaciones (Van Manem, 2003; Vallone, 2005; Clandinin, 2008; Suarez, 2011) han abordado fenomenológicamente, de manera descriptiva, las vivencias del aula y permiten reevaluar las concepciones tradicionales sobre la educación, el aula y la relación pedagógica. Este estudio recoge descripciones fenomenológicas de experiencias de aula individuales, pero va más allá y afirma su dimensión trascendental.

La vivencia –entendida aquí desde la evidencia husserliana, como unidad estructural mínima de sentido–, actúa como punto de referencia intencional y trascendental, en tanto supera la mera individualidad. Es indispensable recuperar, en los relatos vivenciales, individuales y en algunos teóricos de la educación (Bárcena, Larrosa y Mellich, 2006), elementos constitutivos de la experiencia del aula universitaria: los que resuenan con simpatía en la memoria de cada estudiante y cada profesor, de cada encuentro. El aula como vivencia, considerada como unidad mínima de sentido, se constituye esencialmente por elementos identificados a partir de la narrativa y la reflexión fenomenológica. El

carácter trascendental se recoge en una estructura ritual del aula y rescata un pensar educativo situado, que permite ser recreado y reescrito desde diferentes encuentros pedagógicos, superando el mero carácter individual descriptivo.

La comprensión de los rituales, desde Chul Han (2019), como acciones simbólicas que representan y transmiten valores de cohesión de una comunidad, favorecen un reconocimiento en lo familiar y otorgan estabilidad; esto permite afirmar que el aula posee un carácter ritual. Generalmente, los contenidos que comporta el saber disciplinar y que son transmitidos dogmáticamente en las aulas, están vacíos de la fuerza simbólica propia del ritual. Es por ello que el aula, como ritual, es una experiencia unitaria de sentido que recoge, en el encuentro, la integración compleja de elementos constitutivos, gracias a su abordaje fenomenológico hermenéutico. Así urge de imágenes, metáforas, palabras y preguntas generadoras de sentido que vinculen los contenidos a las vivencias y convoquen la pertenencia a una comunidad.

El aula es un *locus* de encuentro de posiciones pedagógicas vivenciales, cuya descripción y análisis han sido relevantes para señalar elementos constitutivos, propios de una experiencia que se pretenda educativa. Configurada a partir de relatos sobre las vivencias mismas del encuentro, el aula se va configurando a partir de ciertos elementos que reiteradamente aparecen en las narraciones, pueden anticiparse y promover su repetición creativa en nuevas experiencias educativas en el aula y, así, esta se ritualiza.

Los elementos constitutivos de la experiencia educativa del aula se van configurando y articulando para permitir la celebración del ritual: la *palabra*, como momento iniciático, convoca a los participantes e inaugura el *encuentro* de aula. Poco a poco, la realidad de los contenidos se convierte en una ficción abierta a la *conversación* entre los relatos y los sentidos de los interlocutores, sujetos pedagógicos y tradiciones teóricas, que se van configurando como oferta del mundo. La *mirada atenta* de los participantes, ávidos de proyecto, orienta las posturas teóricas hacia un sentido común. En este camino, la *pregunta*, cualquiera que sea su origen, interrumpe con la potencia y la violencia simbólica, para abrir fisuras en los contenidos y sentidos ya articulados sógnicamente. El signo conceptualizado de los contenidos de las asignaturas se reescribe, simbólicamente, para abrazar cada vivencia individual en la experiencia educativa del aula. El sentido común no se presupone; recrea y ordena activamente los elementos que integran y estructuran las vivencias de participación en el aula, como un *topos* en la construcción conjunta de sentidos que convergen.

Explicitar el horizonte de sentido que viene con la palabra, evocando la comprensión viva desde el contexto, permite visualizar cómo la ciencia moderna ha reducido a un significado único, la riqueza equívoca y plurívoca del lenguaje; en custodia de la claridad y distinción de la idea. Ahora es momento de rescatar un componente esencial para el aula: la palabra que acoja lo distinto en lo familiar y posibilite develar lo propio de cada uno. Para despojarnos y desprendernos de la univocidad de conceptos familiares, desgastados por la tradición a tal punto que se vacían de sentido, hay que cuestionarlos. La pregunta inyecta silencio, abre brechas, deja espacio a lo poroso y permeable para permitir que la vivencia se filtre en lo educativo. Palabras que invoquen y susciten interrogantes sobre el mundo y nuestra relación con él, con ocasión de la materia de estudio. Rodeo, mito, aforismo, parábola, metáfora, recursos de la tradición filosófica, que pensadores como Platón y Nietzsche han utilizado para nombrar y dar a pensar un presente que desafía las categorías de la tradición.

La palabra que capta el aliento, quiere suscitar un cambio en la orientación de la mirada, siempre ocupada en la hiperestimulación de la sociedad de la información, que mira a muchos lados y no se detiene en ninguno. Los estímulos informativos saturan de tal

manera las psiques de nuestros jóvenes, que hoy padecen esquizofrenia, en el esfuerzo de mantener la coexistencia de las identidades múltiples, que exigen los focos que demandan atención. Es esencial el ejercicio sostenido y disciplinado de atención, donde los recursos pedagógicos, técnicos y tecnológicos, devienen útiles en tiempos de distracción, para escuchar al mundo y volver la mirada sobre sí. He traído un relato de un estudiante que, en los diarios de clase, reivindica el valor de la palabra en el aula:

Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar Palacios Ponte y Blanco (Caracas, 24 de julio de 1783, Santa Marta, 17 de diciembre de 1830), más conocido como el libertador, fue un militar y político venezolano; lideró las campañas que dieron la independencia a varias naciones americanas; así recitaba el maestro la lección, cuando en medio de la cacofonía monótona del relato histórico del libertador, que nos arrullaba, el profe súbita y rápidamente, en un movimiento casi imperceptible, giró la silla y levantó la pierna simultáneamente, asumiendo el rol del jinete y grito: «¡Libertad!». Así viajamos en el tiempo a través de sus palabras, las de Bolívar, narrando las batallas de independencia en la voz del profe, con una pasión en la que se le iba la vida. Finalmente, regresó todo a su lugar y cerró la clase y preguntó: «¿Somos libres? Tenemos que seguir luchando, esto no termina». Esa frase me acompañó toda esa semana con una fuerza poética y aún hoy me acompañan en momentos en que no veo salida (Diarios de clase, 2016).

Esta actitud desató la conversación de un aula fiel a su talante ético, como ejercicio crítico del pensamiento sobre la libertad, de ir más allá del juicio propio, y considerar comprensiva y respetuosamente al otro.

En el aula se crea comunidad –*oikos*– donde se cultiva la configuración de un espacio colectivo, un sentido común tejido con palabras, que ayudan entender el mundo. Entender el aula desde el eco de la palabra griega, que designa un ambiente familiar de convivencia, solidaridad y confianza. Este espacio de manifestación e interpelación creativa se despliega con ocasión del diálogo atento, como acto existencial que se da en el encuentro, y propicia, desde la configuración, un sentido común, una oferta ética de mundo.

Es la mirada fenomenológica-hermenéutica que nos ofrece la reflexión filosófica para abordar la experiencia educativa en el aula de clase universitaria. Este ejercicio de indagación teórico-práctica identifica los elementos esenciales –que se han ido develando a partir de vivencias singulares de los participantes en formación– y los agrupa en una estructura ritual, para caracterizar la experiencia educativa del aula universitaria.

Atender, palabrear, disponer, preguntar y compañerear, todos verbos en infinitivo, para invocar acciones humanas rituales de un aula como instancia de libertad cuya intencionalidad es ofrecer posibilidades de mundo. El aula universitaria es el lugar más honesto y privilegiado para in-formar –recuperando elementos rituales– la vivencia formativa de los jóvenes, con ofertas de sentido o modos de existir que desafíen la inercia de unas relaciones de poder, que solo hacen visible una oferta totalitaria de sentido que se nos impone a todos. ■

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación* (Jacobo Muñoz). Madrid, España: Morata
- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión*. Barcelona, España: Península.

- Bárcena, F., Larrosa J., y Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), pp. 233-259.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Evaluation, Assessment and Accountability*, 21(1), pp. 33-46.
- Boadu, G. (2021) Giving voice to teachers through interpretative phenomenological research: a methodological consideration. *Qualitative Research Journal*, 21(4), pp. 408-423.
- Byung-Chul, H. (2019). *La desaparición de los rituales*. Barcelona, España: Herder.
- Canguilhem, G. (1976). *El conocimiento de la vida*. Madrid, España: Anagrama
- Clandinin, J. (2008). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experienced. In *Research Studies in Music Education*, 27, pp. 44-54.
- Delory-Momberger (2009). *Biografía y educación*. México: CLACSO
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Freire, P. (1995). *La Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Fullat i Genis, O. (1992). La educación y sus saberes. *Revista de Educación*, 1(2), pp. 146-166.
- Gadamer, G. (2001). *Verdad y método. I y II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo* (Jorge Eduardo Rivera). Madrid, España, Trotta.
- Husserl, E. (2011). *La idea de fenomenología*. Barcelona, España: Herder.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Barcelona, España: Herder. Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires. Argentina: Godot.
- Emilio Lledó (1970). *Filosofía y Lenguaje*. Barcelona, España: Ariel.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño & Dávila.
- Nietzsche, F. (2001). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona, España: Tusquets.
- Sellar, S. Lingard, B. (2013). The OECD and Global Governance in Education. *Journal of Education Policy*, 28(5), pp. 710-725.
- Suarez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Revista Belo Horizonte*, 27(1), pp. 387-416.
- Vallone, M. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: OEA.
- Van Manem, M. (2003). *Investigar la experiencia vivida*. Barcelona, España: Paidós.
- Vesga, J. (2013). Cultura organizacional y sistemas de gestión de la calidad: una relación clave en la gestión de las instituciones de educación superior. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), pp. 89-100.