



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La experiencia educativa en el aula universitaria. Un enfoque fenomenológico-hermenéutico

Myriam Adriana Reyes Rodríguez

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESIS DOCTORAL

Myriam Adriana Reyes Rodríguez

La experiencia educativa en el aula universitaria. Un
enfoque fenomenológico-hermenéutico.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2024

La experiencia educativa en el aula universitaria.

Un enfoque fenomenológico-hermenéutico.

Doctorado en Educación y Sociedad

Facultad de Educación

Doctoranda: Myriam Adriana Reyes Rodríguez

Director: Jordi García Farrero

Tutor: Héctor A. Salinas Fuentes

Índice

TABLA DE CONTENIDO	7
1 RESUMEN	9
2 OBJETIVOS	11
2.1 OBJETIVO GENERAL	11
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
3 INTRODUCCIÓN	13
4 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	19
4.1 MOMENTO PROPEDÉUTICO. CONTEXTUALIZACIÓN	19
4.2 MOMENTO TELEOLÓGICO. <i>PAIDEIA</i>	35
4.3 MOMENTO ANTROPOLÓGICO. <i>DASEIN</i>	45
4 METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	53
4.1 ACLARACIÓN PROCEDIMENTAL: EL BRICOLAJE ARANDO EL CAMINO	53
4.2 FENOMENOLOGÍA COMO ACTITUD ESENCIAL	65
4.3 LA SITUACIÓN HERMENÉUTICA COMO FACTOR ESTRUCTURANTE	79
4.4 LA NARRATIVA DEL AULA	99
4.5 EL ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS DE AULA	105
5 DISCUSIÓN. CARACTERIZACIÓN FILOSÓFICA DEL AULA	133
5.1 EL AULA COMO ESTRUCTURA RITUAL COMPLEJA	144
5.2 ARTICULACIÓN. LA ESTRUCTURA DE AULA Y SUS ELEMENTOS	157
5.2.1 <i>La palabra en su intencionalidad comunicativa</i>	158
5.2.2 <i>La atención como captación mantenida de la mirada</i>	170
5.2.3 <i>Leer el texto del mundo</i>	181
5.2.4 <i>La pregunta como invitación a la conversación</i>	189
5.2.5 <i>La formación de un sentido común</i>	196
5.3 LA SÍNTESIS RITUAL	212
6 CONCLUSIÓN	215
7 BIBLIOGRAFÍA	225

1 Resumen

Esta tesis doctoral se sitúa en una aproximación holística de la teoría crítica educativa (Freire, 1992; Agamben, 2004; Illich, 2011; Bauman, 2013; Biesta, 2009), mostrando la insuficiencia del proyecto racionalista moderno, que ilustra una ciencia pedagógica orientada a la adopción de estándares de medida y evaluación de la calidad educativa. Se 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. Ubicándonos en este panorama institucional de orientación tecnocrática, el objetivo principal de esta tesis doctoral es el de estudiar otra experiencia educativa en el aula universitaria. Siguiendo el camino marcado por la dimensión fenomenológica y hermenéutica de dicha experiencia, se atiende a la sugerencia recogida por el bricolaje (Lévi-Strauss, 1966; Denzin y Lincoln, 2000; Kincheloe, 2004; Papaioannou, 2023) para articular tradiciones filosóficas, vivencias de aula y relatos vivenciales en la interpretación de la experiencia educativa del aula. Finalmente, después de la discusión e interpelación de varias voces autorizadas en la materia, los resultados y conclusiones de la investigación señalan una estructura ritual compleja para el aula universitaria. La estructura tiene la pretensión de servir de principio organizador del aula a partir de elementos que se descubren como constitutivos: La palabra, la atención, la lectura, la pregunta y el sentido común. Se sugiere abordar estos elementos ritualmente en un codiseño entre los participantes para recrear vivencialmente cada aula, con una intención formativa.

Palabras clave: Filosofía de la Educación, experiencia educativa, fenomenología, hermenéutica, aula universitaria.

Abstract

This doctoral thesis is situated in a holistic approach of the critical educational theory (Freire, 1992; Agamben, 2004; Illich, 2011; Bauman, 2013; Biesta, 2009), showing the insufficiency of the modern rationalist project, which illustrates a pedagogical science oriented to the adoption of standards of measurement and evaluation of educational quality. We start from 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. Placing ourselves in this institutional panorama of technocratic orientation, the main objective of this doctoral thesis is to study another educational experience in the university classroom. Following the path marked by the phenomenological and hermeneutic dimension of such experience, the suggestion gathered by bricolage (Lévi-Strauss, 1966; Denzin and Lincoln, 2000; Kincheloe, 2004; Papaioannou, 2023) is attended to in order to articulate philosophical traditions, classroom experiences and experiential accounts in the interpretation of the educational experience of the classroom. Finally, after discussion and interpellation of several authoritative voices in the field, the results and conclusions of the research point to a complex ritual structure for the university classroom. The structure is intended to serve as an organizing principle for the classroom based on elements that are found to be constitutive: The word, attention, reading, questioning and common sense. It is suggested to approach these elements ritually in a co-design among the participants to recreate experientially each classroom, with a formative intention.

Key words: Philosophy of education, educative experience, phenomenology, hermeneutics, university classroom.

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Reinterpretar la experiencia educativa universitaria en la situación concreta del aula de clase, a la luz de la comprensión, fenomenológico-hermenéutica, de la praxis educativa

2.2 Objetivos específicos

- Ubicar la problemática en el contexto actual de la teoría y práctica educativa, como telón de fondo para pensar la experiencia educativa.
- Rescatar teóricamente una finalidad humana para la educación, apelando a la *paideia* griega, la *bildung* alemana y a una concepción antropológica sugerida por el *dasein* heideggeriano.
- Situar la vivencia educativa en la situación concreta del aula de clase universitaria, a partir de relatos pedagógicos y desde el carácter fenomenológico-hermenéutico como dimensiones humanas.
- Sugerir una estructura para el aula universitaria a partir de sus elementos constitutivos y reconocer su potencialidad para apoyar un diseño pedagógico de la secuencia de clase.

3 INTRODUCCIÓN

Actualmente los sistemas de educación e investigación educativa están fundamentados en un modelo tecnocrático, heredero del racionalismo moderno que inauguró la pedagogía como ciencia de la evidencia, validada por la adopción de estándares de medida y evaluación de la calidad educativa. Este estudio se enmarca en una aproximación holística-crítica de la educación (Freire, 1992; Agamben, 2004; Illich, 2011; Bauman, 2013; Biesta, 2009) que señala la insuficiencia de un modelo educativo basado en la transmisión dogmática-técnica de contenidos y la adquisición de competencias, habilidades y aptitudes para satisfacer el mercado laboral. El modelo tecnocrático sirve en esta propuesta, como telón de fondo contextual, para tomar distancia de él e indicar en su interior una estructura básica -la experiencia educativa concreta de aula- como posibilidad disidente. Con el objetivo de abordar temáticamente esta unidad educativa esencial, nos disponemos hermenéuticamente y situamos concretamente el aula de clase universitaria como punto de partida de la investigación. Seguidamente, la reflexión se desmarca de la ideología del rendimiento institucional mercantilista y se nutre de un sustrato clásico de la pedagogía, la *paideia* griega, reclamando una intencionalidad humanista para el proyecto educativo. Una vez situados en el aula, se apela a la mirada fenomenológica de las vivencias educativas en su carácter fenoménico, abordadas a partir de narraciones pedagógicas. Una perspectiva, sesgada fenomenológica y hermenéuticamente, identifica a partir de los relatos vivenciales sobre dinámicas pedagógicas, elementos constitutivos y estructurales de la experiencia educativa en el aula universitaria. Los elementos, en tanto constitutivos trascienden su procedencia anecdótica singular; articulándose en una estructura mínima de sentido con un carácter complejo y ritual que tiene la potencialidad de anticipar una ontología para el aula. El aula universitaria se ira plasmando, a lo largo de estas líneas, como un refugio íntimo que acoge momentos esenciales de la practica educativa; ellos se actualizan, reorganizándose con la emergencia de nuevos cursos, nuevas asignaturas y nuevos participantes.

A pesar de los esfuerzos críticos de la teoría educativa, fácticamente la práctica educativa está orientada desde una tradición moderna de la ciencia. La pedagogía, como ciencia de la evidencia, se focaliza en el rendimiento académico y deja huérfana de fundamento filosófico-antropológico la investigación universitaria. El funcionamiento del sistema en la educación

superior responde eficazmente a demandas económicas globales, que han incorporado la universidad en el proceso de industrialización.

La tradición crítica, en la cual se incorpora este estudio, ha abierto brechas a la orientación instrumental industrial para dejar fluir posibilidades educativamente existenciales, que se señalan aquí, a través de la vivencia singular y única de las relaciones pedagógicas en el aula. Atendiendo a la lucidez hermenéutica, un acceso fenomenológico a las vivencias en las aulas concretas permite identificar elementos esenciales del proceso educativo como proyecto humanista, que parte de sus determinaciones circunstanciales; pero las trasciende. Los itinerarios vitales de experiencias educativas en aulas de clase en diferentes contextos señalan componentes originarios en la singularidad de las vivencias. Los elementos se articulan diferencialmente y permiten distinguir una estructura esencial, común y ritual en el encuentro pedagógico del aula. La propuesta estructural tiene la pretensión de acompañar cada docente, estudiante o cualquier participante, en su paso por las aulas universitarias, hacia la finalidad educativa de humanizar su formación para un relevo responsable del mundo como ciudadano y profesional.

En calidad de docente universitaria de ética, epistemología, estructuras del conocimiento e investigación cualitativa, cursos que forman parte de los ciclos de fundamentación humanística del proyecto de educación integral de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá – Colombia; he venido dando forma a mi exhortación de la clase presencial en el aula universitaria. A través del quehacer educativo reflexivo, las conversaciones periódicas -con colegas, administrativos y estudiantes- y la escritura fenomenológica de diarios; los participantes en las aulas de clases han ido nutriendo de datos esta indagación. Veinte años en el oficio docente en el aula en diferentes contextos culturales y escoltada por una reflexión permanente; llevan finalmente a hallazgos existenciales esenciales presentes en cada aula y en cada contexto. Paralelamente, la comunidad educativa javeriana, desde su proyecto educativo ignaciano y su línea de aprendizaje servicio avalan la iniciativa de actualizar, en cada encuentro de aula, la experiencia existencial de humanidad. Vivencias propias y ajenas, acontecimientos reales y cercanos sirven de excusa para convocar compasivamente, desde contenidos curriculares, reflexiones críticas y resonancias páticas, una formación universitaria humana, ciudadana y profesional. Esta iniciativa de indagar sobre los elementos esenciales del aula universitaria ha sido presentada como trabajo final del proyecto pedagogía experiencial en el curso formación de formadores de acompañamiento espiritual del medio universitario en el

año 2019, como propuesta de intercambio docente en el centro de formación docente CAE+E en el 2021 y como innovación docente en la convocatoria del centro ATICO en el 2022.

En un primer momento, se hará una aproximación contextual y somera del paradigma educativo tecnocrático, característico de los sistemas educativos en general y de la institución universitaria en particular, como telón de fondo; sin la pretensión de plantear un modelo contrapuesto o alternativo. Teniendo en cuenta la convicción de Canguilhem (1976), donde cada tradición académica da 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 pretende despejar, descubrir y analizar problemas y experiencias, tal como se vivencian, se plantean o se eluden en la práctica efectiva. Siguiendo este autor, lo usual es lo normal y lo normativo que rige las prácticas, de tal modo que se van naturalizando, estableciéndose como universalmente válidas; omitiendo su temporalidad y condicionalidad en el orden de la vida. Frente a este panorama, se insinúa la posibilidad una epistemología para la experiencia educativa que se inaugura en el ejercicio mismo del aula, distanciándose de su acepción naturalizada, normal y normativa.

Inicialmente, se recoge la mirada crítica del campo educativo institucionalizado, contexto real de la investigación (Freire, 1992; Adorno, 1998; Agamben, 2004; Gadamer, 2009; Bauman, 2013; Biesta, 2009) que indica las falencias y limitantes del proyecto racionalista moderno que lo fundamenta. El sistema educativo y las instituciones que lo representan han reducido la pedagogía y la reflexión sobre ella a su dimensión medible, limitándose a los medios y recursos para alcanzar el aprendizaje, dejando de lado el fin mismo: la educación. Instancia de este proceso, son los protocolos de PISA y ENQA encargados de recoger estándares cuantitativos que miden la práctica y los sistemas educativos como productos de la globalización económica. Plantear una experiencia educativa desde el aula, disidente de este modelo; pero sin desconocer su carácter institucionalizado, exige abordar una concepción de la educación como finalidad humana más propia. Para esta propuesta, el rendimiento y la orientación laboral de la sociedad hacia la producción de bienes y servicios, que promueve prioritariamente la universidad, se han tornado insuficientes para la formación. Si nuestra época, aquella de la “inteligencia” humana y artificial, permite la pobreza, el hambre y el genocidio y alimenta el nihilismo en nuestros espíritus; la formación está vacía de sentido

humano y necesita replantearse su finalidad. En esa búsqueda, un segundo momento evoca el espíritu griego, de la mano de la *Paideia* de Jaeger, para desvelar la necesidad de una finalidad para el proceso formativo: El ideal de humanidad. Este apartado pone de relieve ese hilo invisible que hace partícipes a los humanos del equilibrio, hacia el cual se dirigen en un proceso permanente de formación orientada hacia la *physis* armonía de la naturaleza como totalidad de lo que existe. Cuando el sobre-estímulo de contenidos informativos en la actualidad invisibiliza la orientación implícita, el recurso griego nos religa a ese propósito de la *paideia*, que actualiza lo educativo como parte misma de la comprensión humana. Hoy el proceso educativo, vacío de referentes como la *polis* o el ciudadano ejemplar, pretende hacer consiente esta carencia y acoger esta solicitud de mundo desde la intimidad del aula institucional. Adicionalmente, y nutrido por algunos matices del concepto de la *bildung* alemana, el proceso formativo rescata su dimensión singular y cultural en el proceso de comprensión de la propia humanidad en el ejercicio existencial y cotidiano en el aula.

El tercer momento da contenido a ese ideal clásico de humanidad, desde una antropología de corte heideggeriano, en el *dasein*, que no es otro que el despliegue existencial comprensivo propio. Cómo ser de lo humano, se propone visibilizar esa ausencia y encarnarla reflexivamente en la vivencia *pática* con otros, que se tematiza y cuestiona en el aula de clase universitaria. Docente, alumnos, compañeros y participantes en general del aula comparten ese “no saber” y pretenden develarlo en relaciones protegidas por la institución como lugar de “cuidado”. Acceder en primera persona a la comprensión en ejercicio es dejar-se aparecer como fenómeno humano, *dasein*, fenomenológicamente.

En este punto se abre un espacio, arbitrario y artificial, en la reflexión para suplir una exigencia formal y metodológica. Se apela a un enfoque metodológico poscualitativo que defiende la acción investigativa propia del quehacer educativo y pone de relieve, para visibilizarlo, un proceder implícito y situado, que no admite modelos preconcebidos a implementar. En la revisión sistemática de la investigación cualitativa en educación, se descubre una mirada que parece acompañar la reflexión educativa de una manera más coherente con la praxis: El bricolaje. La aproximación recupera el sentido básico del uso de la palabra en tanto práctica que utiliza los recursos disponibles “a la mano” para llevar a cabo una tarea (Lévi-Strauss, 1966); esto es, una actitud filosófica, las experiencias de aula, observadas y narradas, y los dispositivos discursivos en y sobre el aula, para llevar a cabo una reinterpretación de la experiencia educativa. El enfoque explicita abordajes tácitos de la praxis

misma; la fundamentación teórica y metodológica en tanto dimensiones del proceder humano comprensivo que están presentes en la reflexión. En un ejercicio vocacional y consiente de formación, se activan naturalmente en el aula de clase las dimensiones humanas -la fenomenológica, la hermenéutica y la narrativa- y se visibilizan las prácticas implícitas -la investigación acción participativa (IAP) y el análisis crítico del discurso (ACD)-. En el apartado metodológico se muestra como el bricolaje explicita el abordaje de dichas aproximaciones y su importancia teórica y procedimental para pensar la praxis educativa en el aula. Allí se da entonces, como evidencia Kincheloe (2008), una autoconciencia investigadora y un darse cuenta que saca a la luz los diferentes contextos en los que opera la indagación sobre el aula. El discurso institucional, las practicas mismas y los relatos pedagógicos son interpretados críticamente para dilucidar la experiencia educativa en el aula universitaria. Para ello nos servimos de mecanismos pedagógicos ya presentes en las aulas como la observación participante y los diarios de clase. Es necesario aclarar que los “diarios de clase”, recogían percepciones, reflexiones, preguntas, juicios y mociones internas de la vivencia de aula, por parte de los participantes. En un principio, los diarios no tuvieron la intencionalidad de convertirse en fuente de datos para una investigación formal, por ello no fueron sistematizados para tal efecto y se almacenaron solo algunos de ellos como fuentes de reflexión significativa sobre las dinámicas en el aula. En el presente estudio me sirvo de ellos como narraciones de ficción, en la medida en que no puedo ni identificar ni, por ende, reconocer su autoría. Frente a esta insuficiencia, se plantean los diarios de reflexión que van a profundizar y sistematizar intuiciones ya presentes en el ejercicio de aula.

El cuarto momento nos sitúa en el aquí y el ahora del aula de clase universitaria, apelando al carácter hermenéutico propiamente humano, que se tematiza a través de la tradición filosófica, enfatizando la postura gadameriana. La hermenéutica posiciona la reflexión en su condición de posibilidad espacio-temporal desde la cual se repiensa la experiencia educativa como horizonte de sentido. Tras un andar por la senda de la tradición hermenéutica, se reconoce la importancia de una reflexión atenta a la historicidad de los sujetos y los contextos, se geolocaliza la experiencia educativa en el aula situada, para examinarla.

El quinto momento se arma de los supuestos filosóficos anteriores para pensar algunos elementos comunes en nuestras aulas que han sido identificados con ocasión de relatos pedagógicos. El aula universitaria como morada que acoge la experiencia educativa va a poner de relieve, fenomenológicamente, estos elementos y profundizaremos sobre ellos en

la reflexión. La palabra, la atención, la lectura, la pregunta y la conversación, ilustradas bajo la tutoría de voces sensibles y críticas a la temática, se interpretan para dignificar -humanamente- la experiencia pedagógica. Finalmente, esta propuesta se sirve de algunas aproximaciones de los rituales y el pensamiento complejo para articular teóricamente el despliegue de la verdad del aula. Los momentos rituales tienen la virtualidad de alojar diferencialmente los elementos del aula, para cada nueva experiencia educativa, invocando lo común humano de la comprensión, en un intercambio vivo para dar a pensar; sin cosificarlo, evidenciarlo y medirlo. El pensamiento complejo respeta y atiende al movimiento propio del aula y su reorganización frente a la emergencia de cambios en cada nueva clase, en un aula que se despliega como instancia privilegiada del carácter comprensor humano. Esta estructura ritual y compleja se convierte en la unidad de sentido que da refugio a los elementos constitutivos de la experiencia educativa en el aula, y, trascendentalmente, aspira acompañar a los participantes del aula, expertos o teóricos, para incorporar la reflexión en la *praxis* educativa.

Este reto supone plantearse nuevamente preguntas 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 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 hay algo más? ¿Quién nos autoriza a intervenir en la formación y de qué manera hasta hacerla “obligatoria”? Todas estas preguntas suponen una aproximación a un pensamiento pedagógico que tome distancia de las tradiciones modernas, que han marcado su devenir objetivante y busque luces en discursos originarios que surgen de las prácticas singulares acompañadas de una reflexión educativa local e íntima, más coherente con el momento actual y la esencia humana. Una teoría educativa cuestiona la práctica y su coherencia con la realidad formativa en la cual se inscribe, para volver a ligar la formación con su intención de humanizar a través de una vivencia existencial y originaria de comprensión humana: El aula.

4 Fundamentación teórica

4.1 Momento propedéutico. Contextualización

El primer momento se concibe como preparatorio y se aproximará de manera contextual y somera al paradigma educativo tecnocrático que, como telón de fondo, ampara los sistemas educativos en general y la institución universitaria en particular. Este apartado no tiene la pretensión de plantear un modelo contrapuesto o alternativo, sino más bien de señalar el panorama en el cual se inscribe la vivencia educativa de aula universitaria, para situarla. En calidad de docente universitaria, la reflexión parte de las prácticas educativas en el aula, centradas en un proceso causal de enseñanza aprendizaje, donde dispositivos pedagógicos articulados didácticamente tienen la pretensión de obtener resultados académicos esperados. El problema surge cuando se cuestiona a que criterios, que sean universalmente válidos y además medibles, independientes del sujeto o contexto educativo, obedecen el carácter pedagógico de los recursos y didáctico de las maneras de enseñar. Cuando en la trayectoria universitaria, la multiplicidad de sujetos que habitan las aulas van perdiendo su mirada curiosa en el gesto formal de ver al profesor, disciplinando su sentido en función del significado experto o reduciendo la interlocución recursiva del aula a un dialogo confirmatorio y unilateral, la práctica exige teoría. Precisamente, la práctica educativa deviene *praxis*, en sentido aristotélico de acción deliberada y consciente que implica una reflexión prudente, sobre los fines y medios que apoya la toma cotidiana de decisiones en el aula. Es necesario distanciarse de la práctica educativa como fisiología del comportamiento educativo en el aula que obedece a relaciones de causalidad causa-didáctica que genera un efecto-rendimiento académico. Consecuentemente, una *praxis* lleva a buscar los fundamentos epistemológicos a los que obedece la práctica en su normalidad, acorde a sus normativas.

Muchas de las falencias de una *praxis* educativa enmarcada en la racionalidad instrumental moderna han sido ampliamente señaladas en la teoría educativa. Institucionalmente, en tanto docentes asalariados constatamos que estamos inmersos en un sistema tecnocrático, como piezas para el funcionamiento eficiente del mecanismo educativo. Es así como el rol del docente y el sentido de la educación universitaria están marcados por modelos rentables de vida, moldeados de antemano, para cumplir las expectativas de un mercado laboral, que jalonan estructuralmente el diseño educativo. Después de muchos años de práctica docente,

de haber cumplido a cabalidad las expectativas y requerimientos muchas veces renovados del sistema educativo universitario; solo en el aula tuve la certeza existencial de apertura de la posibilidad de quiebre y de fisura a la intencionalidad mercantil de masa. Por ello, nos preguntamos por el lugar de la experiencia reflexiva y educativa en las aulas de clase, al interior del sistema universitario que forma parte del mecanismo global. Desde el aquí y el ahora del aula, descubrir a través de la singularidad de cada estudiante en su experiencia educativa, la incertidumbre del mundo de la vida. El mundo, como construcción permanente e intersubjetiva que se da en relación con la realidad que nos rodea, los otros y las cosas, es traído aula en su incertidumbre, inquietando el ánimo. El ánimo inquieto, siempre presente en la vitalidad *práxica* del aula, no se sosiega ante la experiencia exitosa de obtener resultados; se experimenta como cada vez fallida, frente al oficio existencial que se actualiza en el aula. Desde la finitud y la fragilidad humana, podemos mostrar con humildad lo incierto de un mundo acorde y no presentar un cosmos prepotente, eterno, inmutable e inmortal, que la formación ayudará a dominar. Estos últimos tiempos, en virtud de la pandemia, experimentamos, de alguna manera, la singularidad, temporalidad e incertidumbre de vivir acorde a una contingencia y los ritmos que ella fue marcando. Las decisiones a nivel educativo exigían reflexión permanente y casi diariamente se desafiaba lo establecido, la pre-comprensión de la práctica pedagógica mediada por la ciencia y la técnica, por incoherente e inapropiado. Desde las aulas, se manifestó implícitamente una praxis que asumía, frente a las urgencias íntimas que cada uno traía, la educación en la humildad de los sentidos convocados cotidianamente. La cosmovisión predominante, bajo la cual pensamos el mundo hoy, sigue siendo moderna; y en esa medida impone **racionalmente** un horizonte ascendente de progreso articulado, metódica e institucionalmente. Las sugerentes conversaciones de Gadamer (2009) sobre los límites de la ciencia médica, dan pistas a un trabajo de reflexión análoga, de lectura crítica de la ciencia pedagógica en tanto instancia de ciencia moderna. La medicina como ciencia de la evidencia se ocupó de cuerpos en su materialidad y dejó de lado el sujeto vivido, se ocupó de historias clínicas y se desentendió de las historias de vida, se ocupó de analíticas que evidencian síntomas y omitió el sufrimiento que representan los síntomas.

La científicidad de las disciplinas, entre ellas medicina o la pedagogía, se orienta a legitimar y adecuar sus rendimientos metódicos a la luz de medidas normalizadas a nivel global. Todos los excedentes, aquellos que no se adecuan a los patrones de medida, son descalificados como

“no científicos” y quedan excluidos de la inteligibilidad moderna, objetiva y valorativamente neutra. Las instituciones educativas son puestas al servicio de la trasmisión de un conocimiento científico, claro y distinto, patrimonio de la humanidad, que debe ser difundido de generación en generación, haciendo abstracción de todo lo subjetivo. Frente a ello, la reacción crítica, pero aun mayormente teórica y postmoderna invita a distinguir entre la facticidad “objetiva” y la percepción de esta o los discursos sobre ella, que no pueden sino provenir de un sujeto. No se trata de descartar la investigación objetiva, como nos advierte Rorty (1997), lo justo es ubicarla como una forma (entre múltiples) de describir y comprender; que ha sido validada por los expertos. Aquí entonces, la objetividad educativa y su registro cuantitativo son condición de posibilidad para una praxis que precede existencialmente una experiencia educativa objetivante. Ello implicaría ampliar el proyecto educativo moderno: Más que medir y evaluar, programar e implementar “objetivamente”, también; se rescata una práctica animada por sujetos autorizados a influir sobre su formación en espacios y tiempos situados, pero abiertos; donde otros sentidos puedan ser articulados.

Aproximaciones holísticas al campo educativo (Adorno, 1998; Freire, 1992; Agamben, 2004; Illich, 2011; Bauman, 2013; Biesta, 2009) indican la insuficiencia del proyecto racionalista moderno en el cual estamos inmersos, que ha reducido la pedagogía a la adopción de estándares de medida y evaluación de la calidad educativa. El actual monopolio de la ideología capitalista ampara la adopción del paradigma organizacional por parte de instituciones de educación que implementan sistemas de gestión de la calidad diseñados para empresas, a fin de responder, de manera eficiente y eficaz, a las necesidades educativas. La educación obedece así a un dispositivo de formación que ha actuado de manera estratégica para moldear el mundo educativo en su pretensión de hacerlo plausible para el sistema globalizador. En este modelo, como bien ha sentenciado Masschelein (2014), el aprendizaje se reduce a producción de resultados que la institución educativa certifica; pero, al mismo tiempo, se desvincula de los procesos, los ambientes y las vivencias en las que se gestó. La institución educativa, *scholé*, que en sus orígenes reivindicaba el tiempo libre, no productivo, como un derecho; hoy deviene, según sus detractores, obsoleta. El diseño gerencial de las aulas, acorde con el sistema universitario, se enfatiza en la educación virtual, remota o cualquiera de sus desviaciones. Defensores acérrimos de la educación virtual, la mayoría de las veces empresas, han convertido el tiempo libre en mercancía y han industrializado el ocio, encontrando en la pandemia un potente argumento para mostrar los beneficios de la desescolarización. Lo

técnico y lo tecnológico devienen ideología. En ese sentido nos sumamos a la denuncia de Han (2019, 33):

En griego antiguo «escuela» se decía *scholé*, es decir, ociosidad. La escuela superior es por tanto una ociosidad superior. Hoy la escuela superior ha dejado de ser esa ociosidad superior, y se ha convertido en un centro de producción que tiene que producir capital humano. En lugar de cultivar, instruye. La formación no debería ser un medio, sino una finalidad en sí misma. En la formación, el espíritu debería referirse a sí mismo, en lugar de subordinarse a un objetivo externo.

Si la escolarización implica el aislamiento obligatorio y oportunista de la institución moderna al servicio de las burocracias del mercado y en detrimento de la autonomía y la creatividad, crea, según Illich (2011), seres humanos “incapaces de organizar sus propias vidas en torno a sus propias experiencias y recursos en sus comunidades” (p. 30). Es necesario no reducir la educación a la escolarización, es necesario recuperar la primera desde la última; el aula como espacio institucionalizado para rescatar y defender la autonomía de los procesos educativos. ¿Cómo esperar que las decisiones educativas se tomen administrativamente; sin considerar los intercambios de sentido, con los estudiantes en el aula, con los colegas en los encuentros y con los demás colaboradores de la institución en los espacios comunes?

Las dimensiones educativas no solo se imponen por decreto; pero, en el caso español, las leyes -LOECE (1980), LODE (1985), LOGSE(1990), LOPEG (1995) LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2013), LOMLOE (2020)- han condicionado el devenir educativo. A pesar de ello, los cuerpos en el aula, encarnados, con razón, se manifiestan cuestionando las normativas que normalizan sus prácticas, por ser incoherentes con las vivencias. En lugar de enmarcarnos en el espacio gerencial de la producción y la funcionalidad de un servicio de calidad, promotor de leyes educativas; el aula se des-carga de la responsabilidad y la utilidad social, ajena, para otorgarle un sentido y configurar-se en la vivencia educativa.

El desarrollo capitalista engulló el mundo educativo en el control disciplinario creando, en palabras de Agamben, «cuerpos dóciles» necesarios a través tecnologías adecuadas. Paralelamente, el oficio docente 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 le llama Freire (2010). Las tendencias tecnocráticas, naturalizadas en la institución educativa, deben ser puestas en cuestión continuamente en la praxis educativa, cuando se diseña, se organiza, se evalúa y se revisa; para recuperar el propósito fundamental de todo proceso formativo. Así nos sumamos a una crítica del modelo educativo, encarnada en los sujetos, llámense alumno, profesor u otro, en sus prácticas cotidianas de aula, que cuestiona aquel modelo tradicional que domina las instituciones, en nuestro caso educativas.

En el caso de Colombia, 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), 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. A nivel internacional, el paradigma gerencial tiene su representación en los protocolos de ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) y PISA (*Programme for International Student Assessment*) donde cada país debe “diligenciar los formularios”, que recogen los criterios que miden la calidad educativa, orientados por el mercado laboral. Estas medidas muestran como los organismos económicos internacionales han permeado todas las esferas de la vida, especialmente la educativa, implementando un modelo mercantil. Según el artículo *The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education*, Sellar y Lingard (2013) reconocen PISA como un “producto exitoso” que ha fortalecido el rol de las directivas de la educación en la organización y promovido la significatividad de la organización en la educación a nivel global.

Como respuesta a los procesos de globalización económica, la OCDE introduce los procesos de cambio organizacional en las políticas económicas a nivel internacional. En este proyecto globalizador, los sistemas educativos caen dócilmente bajo el modelo planteado por el programa para la evaluación internacional del estudiantado, gracias a la ampliación del alcance de lo medible en el ámbito educativo. Claramente, los criterios de evaluación hacen énfasis en competencias lectoras y matemáticas, descuidando habilidades sociales, emocionales o creativas. También, como es bien sabido, este programa evalúa el rendimiento promedio de estudiantes en todo el mundo, sin diferenciar sus condiciones contextuales de vida.

Finalmente, esta herramienta es un patrón que siguen los países para orientar la formulación de políticas educativas y, en esa medida, ejerce una presión implícita sobre los sistemas, las instituciones y los sujetos educativos en general, para normalizar unos alcances ciegos a la diversidad de los estudiantes.

A modo ilustrativo, se muestran para Colombia los resultados PISA obtenidos en el año 2018, cuyos indicadores miden los factores de calidad de la educación. A pesar de los enfoques reflexivos de las inteligencias múltiples (Garner, 1983) y otros desarrollos subsecuentes se siguen priorizando la inteligencia matemática y lingüística, descuidando un examen más holístico y, con ello gran parte de nuestra población estudiantil.

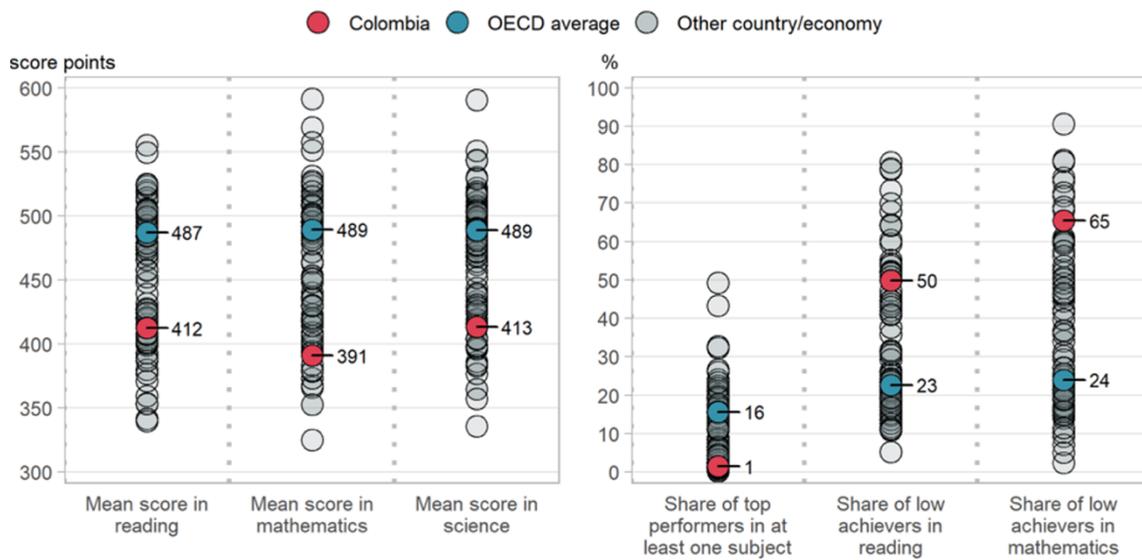


Figura 1. Panorama del rendimiento promedio de los estudiantes colombianos en lectura matemáticas y ciencias. Nota. La figura se introduce con la pretensión de generar un impacto gráfico del enfoque reduccionista de los criterios para medir la calidad de la educación. No pretende ser una fuente de datos a analizar.

Fuente. OCDE, base de datos PISA 2018.

Para el caso universitario, también se cuentan con metodologías internacionales para medir la calidad, como son el *QS World University Rankings*, el *Times Higher Education World University Rankings* y el *Academic Ranking of World Universities*, cuyos criterios de calidad se basan en índices que miden, cuantitativamente, la investigación, la reputación, las publicaciones, las citas, la diversidad internacional y la enseñanza. La universidad Javeriana en Colombia -con aproximadamente veintinueve mil estudiantes y tres mil empleados- según el *QS World University Rankings*, cuenta con los siguientes índices:

Ranking criteria

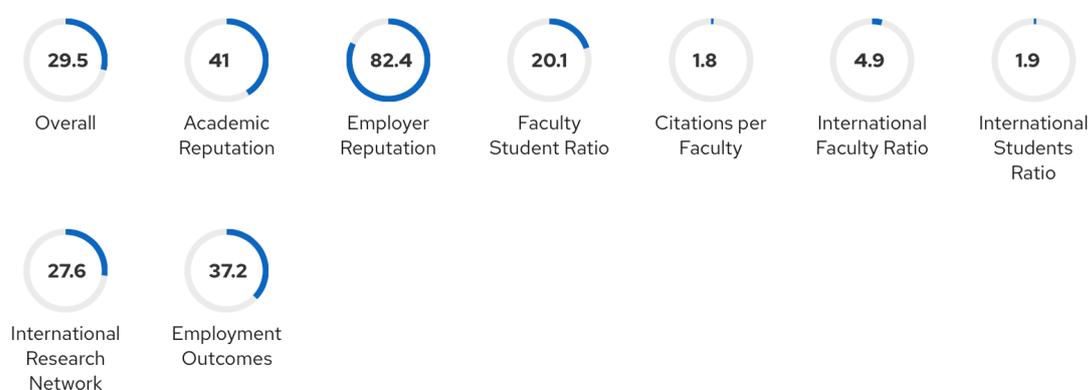


Figura 2. Panorama del rendimiento promedio de la Universidad Javeriana Bogotá-Colombia. Nota. La figura se introduce con el objetivo de visualizar los criterios ideológicos para medir la calidad de la educación y la ausencia de otros que se reclaman desde la reflexión. No pretende ser una fuente de datos a analizar. Fuente: <https://www.universityrankings.ch/results?ranking=QS&q=Colombia>

Stack (2021, 2) señala acertadamente que “en muchas instituciones, ignorar el ranking de tu universidad es devenir invisible, un olvido peligroso en una búsqueda competitiva por financiación. Los *rankings* nos dicen poco o nada, si algo, acerca de la educación, la formación o el compromiso con comunidades que oferta la universidad. Este documento expone como las universidades se convierten en esclavos de la industria de los rankings y su impacto”. A nivel nacional, las universidades en Colombia dan cuenta de los estándares globales a través del Consejo Nacional de Acreditación (2013) -CNA- de programas de pregrado para consolidar “un sistema educativo de alta calidad, en atención a los retos derivados de los

procesos de modernización y globalización, y a la vinculación intensa y creciente entre la investigación científica y tecnológica, y la producción de bienes y servicios, en convergencia con los propósitos del desarrollo económico, social y ambiental del país”. El proceso de acreditación da cuenta de la calidad de las instituciones de educación superior en el país, a través de diez factores, que pretenden evaluar el rol de la universidad en la formación de sus estudiantes. Para cada factor (proyecto educativo, estudiantes, profesores, egresados, visibilidad y bienestar, entre otros) es necesario mostrar evidencias que validen dichos procesos educativos. Las evaluaciones para la acreditación, generalmente, son eventos puntuales y desgastantes de diligenciar de formatos, donde la noción de experiencia educativa no tiene cabida y por lo tanto no se evalúa. Es importante traer los datos y, sin el ánimo de hacer un análisis exhaustivo de los mismos, ilustrar los criterios que miden la educación y que orientan la toma de decisiones al interior de las instituciones educativas.

Los contenidos, las escalas de evaluación, las habilidades, competencias, vocaciones y talentos se convierten en cifras-datos que dan la información y con ella el poder a los encargados de la formulación de políticas para justificar la medida de rentabilizar la educación y el rendimiento de su producto: el personal laboral al servicio del mercado. Desde una lectura foucaultiana la praxis educativa es una forma de poder que se manifiesta en las relaciones sociales y en las prácticas discursivas mediadas institucionalmente para dar forma a la realidad educativa. El mercado de competencias que promueven los organismos multilaterales y que ofrece la universidad, integra, reproduce y legitima el mecanismo capitalista en lo educativo; desde la experticia del que sabe y vende su saber; pero no cuestiona, ni forma. Hace ya largo tiempo anunció Nietzsche en *El porvenir de nuestras escuelas* (2001): “La explotación casi sistemática ... por parte del Estado, que quiere formar lo antes posible a empleados útiles, ..., una educación que haga vislumbrar al fin de su recorrido un empleo, o una ganancia material, no es en absoluto una educación” (p. 34); sino un mecanismo de defensa del joven en su lucha por la existencia. Las palabras del filósofo, iluminadas por su talante creativo y crítico, resuenan aún 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. Es significativa en este punto la respuesta de un joven de diez y ocho años a la pregunta de la entrevista para su ingreso a la universidad sobre porque ha elegido su carrera en Ciencia de la Información, él responde:

“La verdad: No la he elegido yo, ha sido mi madre, le han dicho que aparece en las estadísticas actuales como una de las disciplinas que tiene buenas salidas laborales y estás trabajando antes de terminar la carrera” (Estudiante, comunicación personal, diarios de clase del 2016).

El sistema educativo en su afán de fomentar una cultura ciudadana, donde los jóvenes anticipen lo apropiado y potencialmente exitoso, olvidan que la ausencia de propósitos y expectativas propios en un itinerario vital, como anunciaba Illich (2011) privan de la libertad de elegirse proyecto y se asumen como producto. Informarse en la cultura propia, uno de los lemas de la *bildung*, se convierte hoy en adoctrinarse y seguir los dogmas de la economía política, que reducen a la utilidad y el beneficio, el objetivo de nuestras universidades. La correspondencia entre conocimiento y mercado es visibilizada en la academia con la exigencia de especialización y la consecuente experticia, anulando el libre desarrollo de la personalidad y desatendiendo la mirada holística del mundo de la vida. Esa “diosa etérea de pie ligero” que es el aula para el filósofo de la sospecha, es domada por la pedagogía y reducida a la dimensión lucrativa que alimenta la sobrepoblación acrítica de las universidades. Las elecciones libres de los jóvenes -si se dan- con respecto al mundo, pueden aún intuirse en las conversaciones del aula, pero generalmente como lastre; los distrae de lo útil, lo que cuenta para la nota y suma en las acreditaciones. Empleados, comerciantes, médicos, ingenieros, oficiales, agricultores o técnicos son los productos de las instituciones de educación superior que, con sus normas, expectativas y exigencias, generalmente opacan y asfixian los intereses existenciales que nutren el encuentro conversacional del aula. La concepción de la educación como un medio de producción de un individuo laboralmente exitoso es caracterizado sensiblemente por Han (2019): “El sujeto narcisista del rendimiento acaba destrozado por la fatal acumulación de libido del yo. Se explota voluntaria y apasionadamente a sí mismo, hasta quedar destrozado. Se mata a optimizarse. Su fracaso se llama depresión o *burnout*, el «síndrome del trabajador quemado» (p. 15)

Para evitar los extremos que nos evidencia Han, la universidad debe guiar al joven en el camino de su propia formación, buscar atesorar su actitud ingenua y singular, originaria para que, en el encuentro con otros horizontes de sentido, imprima su participación y se sienta parte del mundo con unidad y coherencia. Los jóvenes no solo se vinculan a la universidad a través de los contenidos de las asignaturas impuestas, sino en el andar en el campus, en el hablar con sus contemporáneos; algunos, en el participar de las actividades culturales y deportivas, pero siempre en conversaciones de aula que configuran su cotidianidad. Los

discursos de la universidad se declaman a través del saber experto de las disciplinas; son una actualización permanente que se narra en el aula a través del maestro; pero siempre, aunque sordos y negligentes, nos dicen algo de nosotros mismos. ¿De qué manera se habla y de qué manera se escucha para que el discurso disciplinar nos diga algo del mundo y de nosotros mismos?, ¿Cuál es el alcance de la libertad de cátedra, dentro de los límites rentables del sistema educativo?, ¿Lo que se predica en el aula, es realmente lo que se aprende o se escucha?

La institución e investigación universitaria enfocan el diseño curricular en la enseñanza de contenidos y habilidades que van a alimentar la demanda profesional necesaria para vitalizar el sistema neoliberal y ponerla al servicio la maquinaria global. Esta reflexión sostiene que PISA y mecanismos similares han creado epistemologías e infraestructuras gerenciales al servicio de la gobernanza mundial en el ámbito educativo. De esta manera, las prioridades en materia educativa se han centrado en el rendimiento económico de las instituciones educativas, dejando de lado la formación de ciudadanos y profesionales al servicio de la construcción de una sociedad más justa e incluyente. La universidad reproduce un discurso globalizador, gracias al cual homogeneiza la identidad de sus miembros, profesores y estudiantes, desde sus reglas institucionales con miras al prestigio y al beneficio económico.

Como hemos enunciado anteriormente, no es el propósito de esta reflexión negar la utilidad de los mecanismos modernos de medición y evaluación; más bien señalar los límites de esta aproximación, especialmente cuando se aplican a la praxis pedagógica. Cada vez más nuestras aulas significan en función de promover el fichaje de clientes potenciales para el negocio educativo y pierden el sentido para la formación de sujetos autónomos. La autonomía en las aulas, de cátedra para el profesor y de su propio aprendizaje para los alumnos, implica devolver la responsabilidad del proceso educativo a los sujetos en un marco institucional. Abordar la educación también desde las prácticas mismas, en las formas de vida que se dan en la cotidianidad del aula, comporta revisar las vivencias que cada uno tiene respecto de ella y ser conscientes de que no se agotan en su utilidad para llegar al perfil de eficiencia laboral.

Frente a esta realidad hegemónica, que ha determinado la pedagogía de manera instrumental, como medio y no como fin, está la posibilidad de mirar de una manera esencial la educación. El aula reinterpretada tiene la pretensión de tomar partido de aquella falla estructural en la educación que descuida lo existencial, para alojar nuevas formaciones y permitir desplazamientos tectónicos en la linealidad del terreno educativo. La uniformidad del terreno

educativo es un artificio diseñado a partir de la lógica impuesta para deslizarse con facilidad en un mecanismo fordista, incluso a pesar de los sujetos educativos.

Hoy hemos naturalizado la educación como negocio; Psaki (2021) ha analizado la comercialización de la educación y su evolución en comparación con otros ámbitos, impulsada por factores como los avances tecnológicos, los cambios demográficos y las tendencias económicas globales. Programas de capacitación, cursos en línea, servicios de tutoría, diplomados, maestrías, doctorados, posdoctorados y otros productos educativos han entrado en la globalización del mercado. Las instituciones educativas - empresas ofrecen servicios, microcredenciales, movilidad estudiantil e internacionalización; en tanto son insumos promovidos en los procesos de acreditación de alta calidad. Las tecnologías digitales, y las plataformas de aprendizaje adaptativo se han diseñado en función de este objetivo y están transformando la forma en que se imparte y consume la educación. Antes, con cierto pudor, humor y cinismo, se hacía una crítica de la comercialización de la educación; hoy los sujetos educativos presumen de las cifras de sus instituciones para promover las ventas. Animamos el discurso con la lucidez humorística de Francisco Tonucci, Fratto; gracias a la cual ilustra sensiblemente los límites y efectos de la escuela moderna, en la que paradójicamente todos nos situamos.

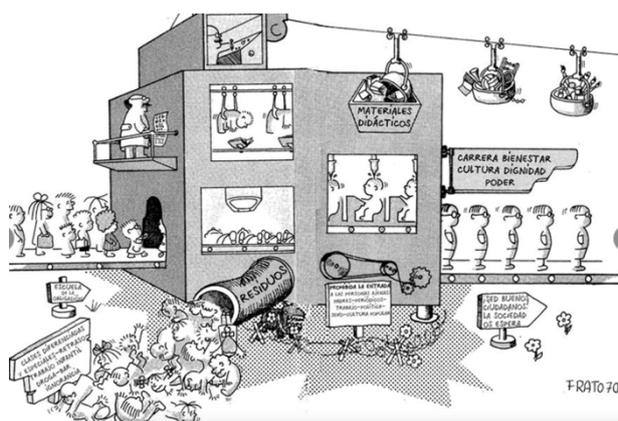


Figura 3. La Fábrica. Viñeta del Psicopedagogo italiano Francisco Tonucci. Nota. Imagen introducida con la pretensión de generar un impacto visual desde una mirada crítica y humorística del sistema educativo. Fuente. <https://www.respetoeduca.es/la-fabrica/>

Aunque básicamente la crítica ilustrada de este autor hace referencia a la educación infantil, es válida a lo largo de toda la escolarización. La homogeneización de contenidos metodológicos y, en últimas de los sujetos, con miras a una producción eficaz, eficiente y rentable de profesionales parece ser la finalidad educativa en esta representación gráfica. La diversidad inicial se elimina en función de la productividad; se asumen los gastos de producción, el “fracaso educativo” representa los “desechos” inservibles para el mercado laboral. Aunque académicamente se ha reflexionado sobre este tema, políticamente incorrecto; sigue siendo un fenómeno común en las aulas.

Frente a este panorama, la presente reflexión rescata elementos fundamentales para la formación como escuchar e incorporar democráticamente elementos biográficos que traen los agentes educativos desde su diversidad para desarrollar los temas y su relación con el mundo. También sugiere incluir activamente los sujetos educativos en la gestión y toma de decisiones de la institución educativa en general y en las dinámicas del aula en particular, atender a sus necesidades y características, lo que les motiva. Finalmente, recupera el ambiente cooperativo del juego, en detrimento del competitivo, para estimular la lectura, la escritura, la conversación y la argumentación críticas entre iguales de una manera vital y no como parte del mecanismo de producción impuesto.

Particularmente, en el ámbito universitario, los jóvenes se tienen que enfrentar a una experiencia singular de contingencia en un mundo complejo, plural, conflictivo y fragmentado con relaciones inciertas, confusas y críticas respecto a sus tradiciones. La vida familiar y social se incorpora con los estudiantes en la universidad y se establece un el vínculo pedagógico que forma parte de la experiencia universitaria en el aula y condicionan la vivencia educativa. Es indispensable hacer consciente este encuentro y articularlo a la formación para evitar la fractura que socialmente se reproduce entre lo laboral y lo vital, lo que les toca y lo que les gusta. En la intimidad, sufren, dice van Mannen (2006), frente a las expectativas consumidoras, económicas, burocráticas, tecnológicas e ideológicas para escapar de ser “nadie”. Allí, la educación como mecánica corporativa, opaca el proceso vivo, personal y humano y la universidad pierde su carácter experimental vital en un espacio protegido, para devenir una pieza más del mecanismo industrial. Así, el reto de la educación es preparar a los jóvenes para que puedan ejercer un cierto dominio vital autónomo sobre la contingencia del mundo que reciben, con compromiso y responsabilidad. Sin embargo, como advierte Agamben (2004) para la política, el estado de excepción frente al temor a la incertidumbre se

tradijo en expulsar a los extraños y legitimar lo que era ilegal en condiciones normales. El “estado de excepción”, donde lo excepcional deviene la regla de lo cotidiano, se traduce en el ámbito educativo en deslegitimar lo vital y autónomo, que no se adapta al modelo, como “fracaso escolar” y descartar lo que no puede ser controlado ni medido según patrones de calidad.

La crisis de la educación, anunciada por Arendt (1996), está vigente y nos da la oportunidad de indagar sobre su esencia: la formación de las nuevas generaciones, que la modernidad ha dejado en el olvido en su afán cuantitativo. Si somos atentos, es necesario plantearse nuevas preguntas para evidenciar las limitaciones de los estándares que definen las actuales políticas educativas. Hoy la educación formal asume funciones y responsabilidades al servicio de mecanismos económicos e ideológicos que no le competen y que deberían ser satisfechas, desde políticas sociales estatales. Las escuelas no pueden obviar diferencias fácticas, forzando una supuesta igualdad, de por sí artificial y desviar el verdadero sentido de la educación. Esta falacia pretende realizar actos de justicia e inclusión sociales, responsabilidades políticas de nuestros gobernantes y de la sociedad civil, en espacios educativos no idóneos para esta tarea. Así, la formación queda anclada a un lastre que no le corresponde, en la concepción misma de la escuela como en su implementación, se busca mantener al niño y luego al joven ocupado en lo que se considera útil y buscarle ocupación desde el mercado laboral para que se olvide de sí, de su realidad y de sus posibilidades fuera de su valor funcional. Los futuros ciudadanos se preparan para un mundo que será diferente del que reciben; someterles a nuestra realidad y obligarles a jugar según nuestras reglas, es quitarles la oportunidad de ver las posibilidades propias y las de un mundo por hacer. Asumir la educación desde un modelo empresarial, trae consecuencias dramáticas para los futuros ciudadanos que son moldeados en tanto productos, se les da forma a medida, para responder a las necesidades laborales del mercado. Siguiendo a Arendt, Masschelein (2007) le devuelve a la institución educativa la responsabilidad de recuperar el tiempo libre (de la producción doméstica y del mercado impuestas de antemano) y dejarlo disponible para traer, abrir y transformar el mundo, también desde la vitalidad del aula animada por los recursos, los discursos y las prácticas educativas.

Las crisis dan oportunidades de volver a pensar lo asumido como establecido. La crisis educativa pone en cuestión el paradigma tecnocrático que dicta la norma y el patrón de medida y que reproducimos acríticamente. Dar aliento a otras fuentes formativas más

modestas, para delegar al ámbito educativo la tarea de señalar, desde las materias de estudio un mundo por hacer y hacer del ejercicio áulico un buscar y un elegir un lugar en él. Sin embargo, advierte Nussbaum (2011), cualquier unidad que cuestione este modelo, tiende a desaparecer; este es el caso de las artes y las humanidades. Ellas son “vistas por los responsables políticos como adornos inútiles, en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas inútiles; con el fin de mantener su competitividad en el mercado global” (p. 14). Es inevitable pensar que la pandemia que vivimos en la actualidad nos ha mostrado la oportunidad de abrirnos a un mundo que no era el nuestro, habitual y garantizado, al cual nos tuvimos que adaptar gracias a la sensatez y el sentido común. El Covid-19 hizo descubrir estados de cosas inesperadas y crear mecanismos para asumir la incertidumbre de la situación que se debía enfrentar. Análogamente, una reflexión sobre la educación debe partir desde, lo que Popper (1973) llamó la lógica de la situación, para entender finalmente que la realidad descansa sobre la incertidumbre, es caprichosa e inestable y no es solo objeto de control y medida. En consecuencia, el pensamiento crítico, la deliberación y la comprensión de la realidad, en su complejidad concreta e incierta, son herramientas flexibles que salen a la luz para asumir circunstancias no predecibles. Es justo, entonces, mostrar a los jóvenes lo que les corresponde; esto es, las maneras disponibles en ellos, para descubrir un mundo como posible. Guiados encontrarán, en el marco del currículo, las oportunidades para dar otra forma, propia, a los moldes ya disponibles. Una instancia de como los jóvenes toman la palabra, son los movimientos medioambientalistas, que señalan la inconformidad de recibir un mundo fatigado y demandan su derecho a opinar y en últimas a intervenir en el mundo que habitarán. El aula es un lugar oportuno para presentar o motivar desplazamientos vitales urgentes, que desde las mismas prácticas disciplinares y laborales ponen en peligro el bienestar y la convivencia humana, incluso su supervivencia.

Otro factor educativo a considerar, es la falta de coherencia entre los contenidos curriculares, que son diseñados con un estado de cosas actual, en el mejor de los casos, y la realidad que los estudiantes tendrán que vivir como profesionales. En la sociedad actual, que Bauman (2007) ha caracterizado como líquida, la trasmisión y permanencia del conocimiento, su solidez, atentan contra la libertad, la utilidad y la novedad. La educación universitaria, centrada en un “sólido” programa de estudios predefinido que orienta el aprendizaje, esta continuamente desactualizándose y poniéndose a sí misma en duda, frente a la liquidez de lo actual. La tendencia a minimizar el gasto (en energía, tiempo y dinero) aumenta

exponencialmente en las instituciones educativas en detrimento de la formación. Frente a los cambios acelerados, no hay reflexión; hay una reacción en la oferta de la “educación continua” que quiere hacer frente a la demanda. Frente a este remolino de cambios frenéticos, nos dice el autor polaco, no hay que adaptarnos al mismo ritmo, es necesario desacelerar para crear las condiciones de mundo, como un lugar más acogedor para la vida. Las estrategias institucionales y disciplinares convierten la vida en general y la vida humana en particular en objeto y objetivo de sus técnicas, olvidando sus límites y las consecuencias de esta medida reduccionista. Es necesario someter a examen la educación, no para diagnosticar solo sus falencias, como ya se ha hecho hasta el cansancio; sino para mencionar lo que está bien y las posibilidades que nosotros podemos señalar desde las pequeñas y múltiples prácticas cotidianas de aula.

Como hemos sostenido hasta el momento, tradicionalmente la práctica educativa ha estado centrada en la transmisión dogmática-técnica de contenidos y la adquisición de competencias, habilidades y aptitudes, medidas y evaluadas, para satisfacer el mercado laboral. Tomar distancia de esta aproximación, no implica negarla, ni hacer caso omiso de ella; es ubicarla en su justo lugar, ver sus límites y su alcance. En tanto ciencia moderna, la pedagogía busca la objetividad, neutralidad y universalidad como principios de acción, descuidando la naturaleza misma de su objeto, la formación del ser humano que, en su singularidad, escapa a estos principios rectores. El ámbito educativo exige un pensamiento *práxico* capaz de cuestionar la estabilidad de la teoría educativa como ciencia de la evidencia, característica del sistema educativo formal y abrir posibilidades. Nuevamente Nussbaum (2011) da a las humanidades, hoy en peligro de extinción, la posibilidad y responsabilidad de preparar a los ciudadanos a pensar críticamente, a superar chovinismos locales e imaginar comprensivamente la alteridad. Las humanidades nos forman en el diálogo y la deliberación, a ser críticos y asumir la responsabilidad de nuestras ideas; en la comprensión de la complejidad, el respeto a la diferencia de tradiciones, creencias, prácticas y, en últimas en la singularidad del otro. De cierta manera, hay implícita una recuperación del sentido común como virtud social que se va integrando a partir de las experiencias y saberes pasados; pero abriendo lugar a nuevas ideas que surgen en relación con el mundo y con otros. Es necesario un ajuste progresivo y sutil, con tacto, desde la vida práctica, a través de procesos educativos compasivos con la comunidad educativa, la ciudad, la sociedad y la incertidumbre de la realidad en un proyecto de humanidad. Humildemente, este estudio apuesta por un ejercicio de formación localizada,

situada en la vivencia educativa de aula universitaria, que llame la atención sobre el docentes y alumnos, participantes en su singularidad, para dar a pensar, a comprender como posibilidad esencialmente humana.

El discurso pedagógico es, como todo discurso, un constructo cultural que intenta dar respuestas a una práctica social, en este caso la educativa. La oferta educativa a lo largo de la vida, que promueve el sistema educativo, denuncia Biesta (2022), está vinculada a fines económicos en tal medida que el derecho a la educación se ha transformado en el deber de seguir siendo empleable en un mercado laboral. La teoría educativa ha puesto su saber en la optimización de mecanismos para cumplir ese deber; desembocado también en la cosmovisión instrumental moderna, en la cual se ha anclado, desdeñando el carácter orgánico de su quehacer. La reflexión en educación ha oscilado entre promocionar las aptitudes y habilidades del estudiante y las didácticas del profesor, determinándolas para ser medidas; sólo lo medible es hoy aceptado y valorado. En este sentido, la reflexión educativa ha descuidado la relación problemática en el aula, entre profesor y alumnos, existencial, que no se plantea como fundamento sólido de conocimiento. Por el contrario, mina estos soportes y hace tambalear el saber recibido. Así se hace necesario ofrecer la posibilidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, en una construcción mutua de sentido, atendiendo a la situación.

¿Qué significa educar en el aula, más allá de los discursos que hablan de ello? ¿Cómo configurar una existencia a partir de actos educativos que, en vez de mantener posturas edificantes, las cuestionan? ¿Cómo fundamentamos una alternativa educativa, frente a la omnipotencia de los sistemas reguladores de la educación? ¿Quién autoriza fuentes originarias y complementarias de reflexión educativa, más allá de los regímenes gerenciales? ¿Cómo dar voz a la multiplicidad de sujetos educativos en la toma de decisiones en manos de CEO's que definen las políticas educativas? Sin desconocer los logros de la pedagogía moderna en los registros y medición de los diagnósticos educativos para el rendimiento académico, ¿Cómo cuestionar y poner sobre la mesa sus límites y alcance; cuando se ha naturalizado; de tal manera que durante cinco siglos no se ha dado alternativa?

4.2 Momento teleológico. *Paideia*

Una vez ubicada la reflexión educativa en la institucionalidad universitaria, caracterizada por una dinámica gerencial y tecnocrática orientada por resultados y beneficios, y con la certeza de su insuficiencia para definir la experiencia educativa, se recurre a otro horizonte educativo más acorde con lo humano que la fundamente. Se invoca al maestro de la antigüedad filosófica, Werner Jaeger, para prestar su concepción de la educación como *paideia* en la obra que lleva el mismo nombre. Rescatar el espíritu griego es un recurso para revitalizar la dimensión humana -existencial- de la experiencia educativa, soterrada por la necesidad de las políticas educativas actuales de concebir la educación como una dimensión más al servicio del monopolio economicista. La reflexión se suma a la llamada sentida de Nietzsche (2000) a “coger de la mano ese genio griego, como sólido apoyo en el río de la barbarie, que brote una nostalgia angustiosa por los griegos, que la patria griega sea la meta del peregrinaje de los hombres mejores” y ello supone “censurar el cientifismo y la erudición, para tener un objetivo verdadero, sólido y aun así ideal” (p.24); para protegernos del bien llamado fenómeno de globalización.

Apelar a la cultura griega, supone entender su cosmovisión que se articula desde la *physis*, como totalidad de todo lo que existe en un estado de equilibrio a nivel material, espiritual y moral. Este universo general que nombraba la *physis* no solo se refería a la naturaleza sino a la esencia fundamental y única de cada ser, que lo definía y lo distinguía de los demás. Esta idea implica una mirada holística del cosmos, como totalidad de lo que existe, desde la cual cada cosa y cada especie tienen una finalidad particular a cumplir, a través de la cual mantienen una conexión viva y con el equilibrio total. Jaeger (2001) habla de la libertad en términos de atender a esa legalidad inmanente de la *physis*, no impuesta, presente en las cosas y en los seres; ser libre significa actuar acorde con su esencia, esto es, la finalidad o el sentido propio de cada ser. Para el ser humano, la finalidad es alcanzar la felicidad, es decir, su realización como humano, que articula, desde el pensamiento griego, el bien, la belleza y el conocimiento. Se debe observar y atender la naturaleza, escucharla; de acuerdo con la cosmovisión griega, observar y escuchar es obedecer. De esta manera, la naturaleza es formadora, se encarga de dar-forma a cada organismo para conservar el equilibrio y cada organismo está atento, vigila y actúa en función de la totalidad conservadora. Una pedagogía, acorde con la visión griega, supone un proceso integral, académico, ético y estético,

responsabilidad de todos y cada uno de los ciudadanos de la *polis*; para mantener el equilibrio. Traer la polis, como recurso metafórico para pensar el aula, exige reconocerla como un proceso en movimiento, que simultáneamente moviliza desde su vivencia a cada participante de manera ética, estética y académica; dando forma de manera integral y orgánica a cada individuo y, a través de la participación de cada uno ellos y entre ellos, a la totalidad. La pedagogía contemporánea ha tomado otro camino; lejos de atender, vigilar o estimular las características plenamente humanas en un ejercicio solidario, las modera o reprime, supeditándolas a los estándares de la globalización.

La poesía griega, en obras como La *Ilíada* y La *Odisea*, se convierte en el texto educativo por excelencia; los clásicos narran la manera como los personajes dan forma y sentido a su vida a partir de los valores y las leyes inmanentes presentes en la *physis* y, por semejanza en la *polis*. Los cantos homéricos, cargados de experiencias y viajes, son la preparación para asumir los valores del “hombre” griego bello, virtuoso y sabio, en busca de la felicidad. En este sentido, Bárcena (2004) recupera para la educación su significado etimológico de *educere* como aquella experiencia del viaje, que transforma e incorpora valores para la vida. Así mismo, el aula se convierte en ese espacio donde mora la experiencia transformadora, que a través de esfuerzos y obstáculos, va configurando una elección propia, en relación con otros. Desde la herencia griega, tomamos selectivamente para esta propuesta, como el proceso formativo en la vida, especialmente del joven, debe tener la fuerza experiencia; la imagen del viaje que transforma y nos lleva hacia el ideal de humanidad. La lectura e interpretación del ideal griego es útil a la reflexión educativa; sin desconocer ingenuamente, pero si mediada arbitrariamente por una interpretación, situaciones en el mundo griego, hoy inaceptables, como fue el lugar de la mujer o del extranjero, la apología a cierta violencia y despotismo que eran valores en la antigüedad.

Desde su ideal, el hombre griego se configura en las vivencias mismas de manera natural y dinámica hacia la ciudadanía ejemplar, teniendo como referente la *physis*, la *polis*, sus semejantes y en especial el maestro. Homero, el más grande -como le califica Jaeger- ha transmitido el mensaje a través de Aquiles y Odiseo como instancias de formación a través de sus experiencias. La naturaleza reclama orgánicamente vivencias para formar un carácter racional, bello y virtuoso; Atenas e Ítaca, como punto de referencia, da y reclama ciudadanía, y los maestros, Ajax y Fénix, se muestran, en su actuar, como modelos ejemplares a seguir. Admiración y reprobación son, ayer y hoy, elementos sociales regulativos; la palabra y la

experiencia, que acompañan las buenas acciones, son elogiadas o repudiadas por la comunidad, y así, reorientadas hacia el fin natural. *Paideia* es entonces un proceso de plasmación progresiva del hombre, como organismo natural, individuo de la especie humana y ciudadano de la *polis*. Cada individuo es resultado de sus vivencias naturales, humanas y “políticas”, configuradas por la ruta que marcan los hombres ejemplares que surgen en ella; solo al final de la vida se puede juzgar sobre la virtud del ciudadano. Aquiles y Odiseo son modelos de humanidad que viven su ejemplaridad a través de las experiencias que se transmiten poéticamente, educando y convirtiéndose en guías para los demás ciudadanos. Como señala Jaeger (1980, 56), “los antiguos tenían la convicción de que la educación y la cultura no constituyen un arte formal o una teoría abstracta, distintos de la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación. Esos valores tomaban cuerpo, según ellos, en la literatura, que es la expresión real de toda cultura superior”.

La literatura, entonces, en los poemas homéricos, representa los valores encarnados en la vida de los héroes, que alimentaban el ideal formativo de los griegos. Por su parte, la filosofía, gracias a la tradición fenomenológica, ha devuelto a la reflexión el valor de la espontaneidad de la vivencia; así, la reflexión filosófica del proceso educativo atiende a la dimensión estructural humana expresada literariamente como cultura vivida. La educación se ha convertido en esa teoría abstracta que denuncia Jaeger, y que dogmáticamente, se introduce en el itinerario vital, desviándolo de su objetivo natural. La vivencia pedagógica y su expresión en la literatura o, más humildemente, la narración; quiere recoger hoy, como en la Grecia homérica, los valores en los cuales interesa, como sociedad, educar las nuevas generaciones.

Escuchar al griego es un acto moral, intencional de atención a sí mismo para alcanzar la excelencia con respecto a la esencia y tender a esa finalidad, humana. Vivir intensamente las prácticas exigidas por la vida en sociedad-*polis*, las experiencias, a la manera de los mejores, convierte la *paideia* en "cultura general", que todo ciudadano debe integrar. Apelar al espíritu griego, no implica solamente retomar sus conceptos, para interpretarlos a la luz del contexto actual, implica caer en él como una visión, un acontecimiento de intuición. De esta manera, podríamos leer el mundo griego como bucle temporal, en el que se reincide con un ideal consiente de humanidad y hace las veces de 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. Para

ello, es necesario un esfuerzo consiente de conocimiento y voluntad en la consecución del fin, que rescatamos para una práctica educativa acompañada de reflexión consiente.

La reflexión juiciosa sobre el sentido actual de la educación y la posibilidad del entender el encuentro de aula como un acceso privilegiado a la experiencia educativa, toma como uno de sus pilares la *Paideia* griega. A la manera de un alumno, cuando en tiempos de confusión y crisis retorna con confianza a buscar el consejo de su maestro, la presente investigación retoma la inspiración griega para dar sentido y orientación a una práctica educativa propia más coherente. Si atendemos al consejo que Jaeger (2001) recibe de los griegos, entendemos que la educación pertenece por esencia a la comunidad humana y, de esa manera, se imprime como una norma en cada individuo, en sus acciones y conductas. Así, los valores de la cultura condicionan la educación de cada nueva generación que ha de poner de manifiesto el mundo que reciben los jóvenes, para que ellos lo puedan interpretar y no es menester darles una interpretación acabada para que ellos la repliquen.

El legado del mundo griego se da a través del *logos* como palabra, como discurso y como dialogo. El vocablo llama la atención sobre el manifestarse del pensamiento de manera fluida, dialéctica y dialógica para la comprensión. Comprender es llamar la atención sobre algo y detenerse en ello, no para retenerlo y almacenarlo, sino para seguir pensando en ello. Todos y cada uno de los diálogos de Platón ilustran esta dimensión: abren la comprensión, no para llegar a un producto comprendido; siempre dejan algo pendiente, que invita a los lectores a participar del *logos*. Por siglos, las obras de los clásicos han diferido la llamada al dialogo para el siguiente lector, que actualiza la conversación; en la medida en que descubre la apertura implícita en la palabra que le dice algo y participa de ella. La vigencia y vitalidad de la cultura griega radica en que casi 25 siglos después nos comunican cosas y nos invitan a participar del dialogo, dialogan con nosotros. Como enuncia Emilio Lledó (2018), si somos atentos, nos vuelven a sugerir en cada uno de sus temas, la necesidad de reflexionar sobre lo humano. Los libros me leen, dice el autor en sus charlas, nos descubren partes de nosotros mismos que no conocíamos o sobre las cuales no habíamos reparado.

Los autores, en este caso los griegos como Homero o Platón, son útiles para pensar-se, permitirse un rodeo para volver sobre lo que se es, sobre las posibilidades de mundo y las maneras de habitarlo. Como profesores estamos convocados, desde las disciplinas, a llamar la atención sobre la lectura y la escritura de los clásicos, de aquellos autores que abren el

diálogo, y desatan la libertad como posibilidad, dando a pensar en la vida, la de cada uno. Los docentes, en cada asignatura hacen una oferta de sentidos a través de autores elegidos; cada uno de ellos es una excusa oportuna para abrir un diálogo sobre asuntos humanos, en últimas sobre sí mismos. Las lecturas ofertadas en el aula son una invitación, desde tradiciones teóricas, a participar del *logos*, como ejercicio de comprensión del despliegue de lo legítimamente humano. El *logos* es para el espíritu individual, lo que la ley es para la ciudad: Principio natural, fuerza formadora o guía orientadora al servicio de la educación. La educación, la sociedad y la vida misma buscan la verdad, no como un objeto que podemos conseguir o un producto que elaboramos, sino como el camino mismo de descubrimiento progresivo que se recorre, como *aletheia*. La verdad se va dando, se va presentando en el camino que se anda, se camina hacia aquello que le da sentido a la existencia, hacia los ideales que marcan el pensamiento teleológico: el bien, la justicia, la belleza, la igualdad, el amor; todo articulado en el ideal de humanidad.

Como lectores de Grecia, recuperamos un sentido común, a través de anécdotas reveladoras, de la conexión entre vivir la experiencia de sus ideas e idealizar la realidad en un proyecto comunitario. El sentido de la educación es también establecer el vínculo entre la vivencia y la representación del mundo, para configurar un horizonte existencial que oriente significativamente. Los viajes y odiseas en lugares remotos revelan la incertidumbre, que anticipa curiosidad y peligros; el monstruo o las sirenas llevan la fuerza simbólica de los poemas como horizontes astutos que triunfan pedagógicamente en la Grecia antigua. Con aforismos, imágenes y metáforas, los griegos abren caminos; al develar de la verdad, *aletheia*, sin descubrirla. El proceso formativo abre caminos, llenos de obstáculos y fracasos, que invita a recorrer, siempre con un horizonte, que valida el camino mismo más que el destino. Vacía de imágenes que evoquen lo humano, la educación formal hoy se vuelca sobre la tecnología como el placebo innovador que permite un acceso “más amplio” del joven a la formación. La innovación apelaría, más bien, a esa búsqueda de recursos pedagógicos que a través de la clase vuelvan a vincular la instrucción con la formación, haciendo énfasis en al proceso universitario como medio educativo para alcanzar la realización de lo humano. Frente a la escasez de puntos de referencia, surge hoy la necesidad de nuevas palabras, leídas escritas, habladas, que exijan un trabajo de comprensión y ejerciten la razón, el espíritu y la vivencia.

Incorporar las palabras griegas a la reflexión sobre la educación es un ardid potente frente a la naturalización de un lenguaje gerencial globalizado, que ha poseído, entre otros, el ámbito educativo. *Paideia*, *logos*, *aletheia* son palabras ejemplares que descubren formas de vida asociadas a una cosmovisión que recuperamos para pensar el aula; apelar a ellas implica una decisión libre que funda una vida; articulando experiencia y conocimiento pedagógicos. Una mirada pedagógica institucional, reducida a la aplicación de técnicas y reglas que la didáctica genera para optimizar el rendimiento académico, es recibida en el aula, que apela a un juicio pedagógico prudente. En el ejercicio de aula, cada encuentro propone un balance de sus elementos, *Paideia*, *logos*, *aletheia*, para integrar a cada participante en el despliegue esencial humano. La prudencia, actitud evocada desde el espíritu griego, la *phronesis* aristotélica es inherente a la práctica y se cultiva en un hacerse reflexivamente en el oficio elegido, cualquiera que este sea. Este carácter, para el ejercicio pedagógico es un hacerse en la experiencia, un movimiento que va alcanzando el equilibrio en el ensayo y el error de la práctica educativa. Configurada artesanalmente en el intercambio de aula, la prudencia muestra, en la dinámica de aula, al joven universitario el manejo adecuado en cada caso temático, abriendo hacia posibilidades de habitar responsablemente el mundo.

El espíritu griego es, en cada ciudadano griego, encarna un *ethos*, un modo de ser; en cada griego esta toda la cultura y tiene entonces la responsabilidad de conducirse ejemplarmente. Heredera de la tradición griega, la *bildung* alemana, usualmente traducida como «formación», significa, según Gadamer (2001), “la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Cobija tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como la cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto y está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal (p.31). Este estudio, sigue al pensador alemán, asumiendo la *bildung* como el proceso de autocomprensión de la propia humanidad en el ejercicio existencial mismo, para el caso en una morada temporal aventajada: El aula. En un proceso de formación se indica, se muestra y señala el camino de como interrogar-se e interrogar al mundo, problematizándolo en el dialogo con otros. El profesor y los compañeros de aula son el símil de la cultura en un ambiente de aula que permite ejercitar el pensar, la sensibilidad y el carácter, gracias a la interrogación. El sujeto imprime un sentido en la comprensión de lo dado como dogma, distanciándose de ello hacia la comprensión de sí; su ejercicio de comprensión, en las actividades y tareas académicas remiten a su poder ser-hacer. En últimas, en un proceso de

formación, la instrucción deber orientar técnicamente la sugerencia a las puertas del Oráculo de Delfos “conócete a ti mismo”, el autoexamen como sustrato de la formación. El proceso individual, pero con otros, en el que se da forma a las disposiciones naturales, configurando un carácter, acorde a lo humano como instancia de la *physis*; sin ningún objetivo externo, sino tomando distancia de ello, respondiendo a su esencia racional y espiritual. En la vivencia del proceso formativo, el individuo se eleva de su particularidad, se distancia de su inmediatez, ganando una comprensión de sí mismo y de su humanidad. La formación, nos dice Larrosa (1996) refiriéndose al lector, es una relación constituyente que configura y transforma la sensibilidad y el carácter con ocasión de la palabra; la palabra pedagógica permite los rodeos inútiles que hacen perder el tiempo y consienten escapar a los contenidos y metas concretas. A la manera del viaje de aventura del héroe griego, no premeditado, y sin destinos marcados, donde el talante de la experiencia es tal que captura el aliento y obliga a enroscarse sobre sí mismos, examinar el temple de ánimo y las actitudes hacia el mundo, para continuar. Podemos decir entonces que la formación es también ese impulso permanente y cambiante, no regulado; orientado a la producción, pero igualmente a la renovación de las formas. Nos damos forma, en un movimiento constante y natural de inteligirnos en la comprensión del mundo, para lo cual el aula es la gran excusa estratégica.

En el aula, dar forma, implica brindar las condiciones de posibilidad para incorporar rasgos esenciales del ser humano histórico, a la manera de los cantos homéricos; se develan la sensibilidad, la memoria y el tacto, dirigiendo la atención hacia la búsqueda de sentido. El proceso de formación recupera la vivencia, como viaje que transforma, para ver los límites de la manera inmediata y habitual de relacionarnos académicamente con el mundo; la ciencia de la evidencia, que se dirige a los objetos de estudio y se olvida del sujeto. El aula deviene esa generalidad concreta como instancia de comunidad, humanidad y *physis*; ella orienta la voluntad humana, señalando lo verdadero y lo justo en el proceso de formación, de una manera prudente y con un lenguaje adecuado a las circunstancias. Su validez no depende sólo de recursos pedagógicos o razones impuestas; está condicionada por el discernimiento circunstancial del sujeto pedagógico con ocasión de los contenidos de la asignatura y de las relaciones que se dan en el camino de la formación.

Paideia y *bilgung* son procesos que señalan el andar propio hacia la cultura, en su dimensión comunitaria e institucional y global de humanidad; hacia nosotros mismos. Educados en la cultura propia y la lengua materna, las tradiciones y costumbres dan sentido de pertenencia

del individuo a una comunidad natural, cultural e institucional. El ideal de humanidad convoca a actuar ejemplarmente, a la manera del imperativo categórico kantiano, en el cada uno es modelo de humanidad. En los dos casos, *paideia* y *bildung*, la educación se concibe como acción educadora en un proceso de construcción consiente y simultáneamente ético, estético, emocional, espiritual y cognitivo, de sí mismo y de la comunidad. Estos procesos de autoformación reflexiva se dan en el convencimiento de la bondad generada de la interacción entre el individuo, la sociedad y la cultura. Del largo recorrido de los conceptos, recogemos una interpretación que nos deja resonancias críticas para pensar la educación de nuestro tiempo, como parte de un proceso de formación, aún en marcha.

Encontrar el sentido de esta “cultura general” que convocamos para el proceso de educar, implica preguntarse por su carácter ejemplar que guía la praxis educativa y los medios para alcanzarlo. Ello exige anclar la pregunta por la educación en una más originaria, aquella pregunta por el hombre, por una comprensión fiel a su humanidad y comprometida con la comunidad. Preguntar por el ser humano es encarnar esa instancia de humanidad; el preguntar esencial y el sentirse urgido por el riesgo de asumir la pregunta de manera responsable se da en un modo de ser, en un praxis educativa consiente. Desde este lugar, la pretensión es más humilde; no cobija la sociedad y la humanidad enteras, se orienta al aula como instancia para pensar una experiencia educativa humana que nos saca de la instrucción y nos abre al mundo, mostrando sus posibilidades desde nuestro proceso de formación.

El aula enmarcada en el contexto institucional instrumentalizado, se configura como espacio íntimo donde acontece la experiencia humana de formación. Si la reflexión sobre la experiencia educativa se ha distanciado críticamente de una finalidad de rendimiento y éxito, encuentra en la *paideia* y la *bildung*, elementos para un fundamento de la educación acorde a su esencia humana. Para concretar la abstracción del ideal y tomar conciencia de la finalidad humana desde la existencia individual, es útil seguir modelos, padres y maestros ejemplares. Los valores imitados serán reinterpretados y sometidos a una crítica objetiva, existencialmente; de lo contrario, se da el proceso temido y latente de adoctrinamiento y domesticación, según fines exteriores. Es el caso de los contenidos en el aula, maestros autores y dogmas deben ser instancias a seguir, solo para tomar distancia de ellos, comprenderlos como parte de un proceso de autocomprensión.

Un entrenamiento acorde a los indicadores de calidad, diseñados para que nuestras instituciones educativas sean competitivas en el mercado educativo, educa al ser humano estratégicamente, como productor de informaciones y habilidades. En el ámbito universitario, la reproducción de clases ha caído en su dimensión instrumental al nutrir la sociedad de productos para el trabajo y, de esa manera invisibiliza una existencia que se elige. El ámbito educativo ha puesto las capacidades o habilidades, como la adaptación y de agilidad motriz, al servicio de la normalización institucional; mientras que el aula inaugura posibilidades dialógicas. La disposición biológica, apoyada históricamente por la técnica, sigue siendo ajena a lo propiamente humano, que hemos destacado en este apartado; en la medida en que sigue asociada a la gestión de medios para conseguir fines. El carácter humano supera esta visión instrumental, gracias a la prudencia o *phronesis* aristotélica, que supone la capacidad de determinar medios para alcanzar fines, pero haciéndose responsable de ellos, teniendo en cuenta que la finalidad última es el bien humano. No se predica la prudencia de cada una de nuestras conductas; es más bien un saber inherente a una forma de vivir que el hombre ético ha naturalizado gracias a la reactualización de prácticas virtuosas. En el aula, la prudencia es el resultado de un ejercicio *práxico* que vincula la experiencia educativa, la tradición y los actos educativos, que integran recursos y sujetos.

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: el científico, el ideológico y el crítico como ejes fundamentales. El momento científico, cifra medible que configura el dato de las políticas educativas, se orienta estratégicamente por las necesidades del mercado laboral y pronostica comportamientos esperados. El momento ideológico, pensado desde perspectivas sociológicas y psicológicas, reconoce las tradiciones culturales que nos permean y condicionan. Hoy las tradiciones culturales locales van perdiendo su carácter unificador y donador de sentido, cediendo paso a una cultura globalizada. El momento crítico, configurándose permanentemente en el encuentro educativo de la praxis, atiende 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, tomando distancia de lo socialmente impuesto. Este hecho deja inseguro al fenómeno educativo, le priva de los fundamentos sólidos de la ciencia; pero simultáneamente le enfrenta a la necesidad de crear nuevas posibilidades para él. Más allá del carácter coercitivo de la educación científica e ideológica, las historias van configurando el fenómeno educativo y armando su propia biografía, en su mostrarse. El ejercicio de preguntarse por las experiencias originarias del pensar en el sujeto y revitalizarlas en el aula, nos ha llevado al origen del pensamiento occidental en los griegos, que con ejemplaridad, nos mostraron el camino del pensar. La experiencia educativa debe, desde la institucionalidad o a pesar de ella, alcanzar el momento crítico, instalarse en esa deriva del pensar y evidenciar desde allí las posibilidades propias. Alcanzar el momento de la oportunidad, del *kairos*, donde urge la presencia del maestro, para fomentar la espera que exige el acontecimiento educativo y señale un horizonte de sentido determinado por una finalidad, humana.

Frente a las insuficiencias al modelo actual, en su finalidad mercantilista, hemos planteado una finalidad acorde con una consideración de la educación como proceso natural del ser humano, que va a ser asistida y tematizada en el aula. ¿Si la sociedad actual valora la funcionalidad, es necesario entonces formar-nos en un ideal de humanidad hacia el cual dirigimos la educación formal? Si para los griegos era clara la cercanía del referente, en la inmanencia de la ley natural y la ley humana encarnada en el ciudadano griego; ¿Cuál será para nosotros el modelo a seguir?, ¿Necesitamos realmente un ejemplo?, ¿Cuál es ese ser humano ejemplar en nuestro contexto?, ¿Podemos seguir apelando, como los griegos, al modelo de ejemplaridad de los gobernantes para iluminar nuestras acciones?, ¿Cuál es hoy la finalidad que buscamos en tanto humanos?, ¿Cómo la educación nos permite hacer consiente la necesidad de guía para orientarnos hacia ese ideal?, ¿Cuáles son hoy las condiciones de posibilidad de la educación en un mundo cuyos modelos han dejado de ser ejemplares? ¿Cómo podemos volver a poner estas preguntas en un aula distraída en la sociedad del rendimiento.

4.3 Momento antropológico. *Dasein*

Atendiendo al espíritu de la *paideia* griega que hemos querido recuperar en un primer momento, queda claro que si reflexionamos seriamente sobre las condiciones de posibilidad de una experiencia educativa necesitamos una finalidad, un ideal de humanidad que oriente proceso de formación. A la manera del héroe que guiaba la formación del ciudadano griego, pero huérfanos del equilibrio natural- *physis* y de las leyes de la ciudad- *polis*, se busca un camino que oriente el proceso de formación hacia una finalidad propia y común, humana. Para ello, nos servimos del concepto de *dasein* heideggeriano, como potencia que ocupa existencialmente el individuo y tiende intencionalmente a ese ideal de humanidad. El *dasein*, que podemos caracterizar en un primer momento como modo de ser auténticamente humano, señala la posibilidad humana para orientar la intención formativa. Determinado constitutivamente por su estar-en-el-mundo, por su co-estar con otros, comprendiéndose a sí mismo. El *dasein* educativo estaría encarnado existencialmente en cada docente y cada estudiante que opte por actualizar en el aula el ejercicio humano más propio: recibir el mundo, en un ejercicio constitutivamente humano de comprender, comprendiéndose. La existencia humana, nos dice Kosellec (1997), “es un *dasein* histórico orientado a la comprensión de un mundo que es aprehendido y constituido lingüísticamente en el mismo acto (p.46).

Para emprender esta exploración, bajo la guía del filósofo alemán Martin Heidegger, nos distanciamos, como él, de una indagación científica, entendida como un conjunto de proposiciones verdaderas sobre los entes. Cualquier ciencia se ocupa de objetos y/o sujetos; por ello supone, como condición de posibilidad, el sujeto que la hace. La pregunta por ese sujeto, que se ocupa de algo, es precisamente una tarea humana fundamental, originaria y filosófica. La reflexión científica da por supuesto el sujeto que la hace y lo obvia, se mueve en una comprensión dada y naturalizada de lo humano; sin cuestionarlo como lugar de enunciación. En este sentido, este estudio se distancia de una pedagogía, entendida a la manera de la ciencia moderna que informa y mide objetos; para retomar una teoría educativa que necesariamente se pregunta por aquel sujeto que reflexiona. En el quehacer pedagógico, el sujeto se cuestiona a sí mismo y el ejercicio comprensivo implícito. El discurso educativo va más allá de su carácter científico, en tanto conjunto de las funcionalidades operativas del diseñar, medir y evaluar la práctica educativa. La dimensión educativa, que aquí destacamos,

se encarna en el encuentro intersubjetivo en el aula y comporta significaciones del carácter de comprensibilidad del ser humano y su expresión existencial en el proceso de configuración de mundo, a partir de su lugar en él.

Para acceder, temáticamente, al sentido de la práctica educativa, se parte del ejercicio comprensivo mismo del aula, en cuya dinámica devela su verdad. El docente se sitúa existencialmente comprendiendo, como “ente ejemplar o *dasein*”: Aquel que se relaciona con su entorno de una manera comprensiva, humana y necesariamente pregunta, en tanto es su modo de ser. 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, 17). Solo desde la existencia misma del que cuestiona podemos acceder a la pregunta ¿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 la práctica educativa cotidiana del aula, invita a la comprensión y al cuestionamiento? ¿Cómo entender un aula de clase que permita el despliegue del carácter esencial humano, con ocasión de las asignaturas de estudio? ¿Cómo responder a la inquietud de los docentes por su vocación, su lugar en el mundo, cuando su desempeño se ha reducido a diligenciar indicadores de la calidad educativa? ¿Cómo articular la socialización del conocimiento y la dimensión vocacional en un balance significativo para cada sujeto y para la comunidad de aula? Estas preguntas no buscan respuesta, ni en este estudio, ni en políticas, currículos o programas educativos; la aborda existencialmente cada cual de manera diferente, en el contexto de su práctica educativa cotidiana, con un juicio crítico situado y valorado fácticamente.

El ente humano que pretende develar la práctica educativa de aula, sobre el que trata este apartado, destaca frente a los demás, precisamente porque hace explícito su ser, en su existencia: Es, comprendiéndose. Se caracteriza por estar abierto en el mundo de aula, desde su cotidianidad; a la posibilidad comprender el mundo; apareciendo como fenómeno de apertura, ante los otros participantes. En la medida en que el ser humano es, comprendiéndose; el docente y los participantes del aula encarnan este elemento constitutivo, desplegándolo 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.

En tanto humanos, estamos inmediatamente en relación, en un mundo con el cual entramos en contacto y se nos presenta como un conjunto de cosas y otros humanos. Solo desde mi propia existencia, humana, de carácter comprensivo; puedo acceder y entrar en relación con un mundo de entes (cosas y seres). En la medida en que este carácter esencial de lo humano en cada existencia, *dasein*, es condición de posibilidad de los demás entes, es necesario comenzar por examinarlo. El análisis existencial del *dasein* que hace el Heidegger (2005), parte fenoménicamente, en tanto aparecen, de los posibles modos fundamentales del estar-en el mundo que le rodea. Un ejercicio vital y reflexivo, afirmación redundante, pero necesaria para entrar en el análisis; exige acceder al yo-docente aparecer en el aula de clase como fenómeno cotidiano en su despliegue existencial. Frente a él, aparecen las cosas, como útiles cercanos, a disposición de ser usados, y los otros como presencia a atender o pasar indiferente; todos (yo, las cosas y los otros) coexisten en el mundo en común, cuya condición de posibilidad es aquel que se nombre “yo” como lugar de enunciación existencial. En esa medida, en tanto humano, cada uno se encuentra fácticamente ocupado, volcado sobre las cosas en la cotidianidad, en lo que se realiza o deja de realizar, lo que necesita o evita, espera o desea; y, a pesar de ello o precisamente por ello, ajeno a sus “vivencias”. El autor enfatiza que solo en la relación con las cosas y con otros, en el modo de ocuparme de algo y cuidar de otro, me puedo comprender. El psicoanálisis freudiano deja clara esta articulación necesaria de dos elementos importantes para abordar el fenómeno de la vida humana: El acontecimiento, exógeno del dispositivo de aula y la vivencia del mismo, al interior del individuo, lo que le pasa en su relación con el mundo.

En una existencia concreta en la cotidianidad inmediata, la facticidad de lo real aparece al docente como la positividad del fenómeno del aula de clase, en el contacto con las cosas y el encuentro con el otro. En la praxis pedagógica, el aula como espacio físico, la pizarra, el marcador, el ordenador son útiles para... que remiten necesariamente a sus portadores, profesores y alumnos, que utilizan los recursos pedagógicos «hechos a la medida» estratégicamente para enseñar y aprender. Los otros también comparecen al mundo, gracias a la “mirada” del *dasein*, pero de manera diferente al ser útil de las cosas; tienen la pretensión de ser humano comprensor o *dasein*. El encuentro pedagógico de aula ilumina lo que de hecho

está, un conjunto de entes; que cobran vida en una existencia en comprensión, frente a la “mirada” del uno y del otro. En la coexistencia del uno-docente, de los otros-alumnos y demás participantes, en la disposición de las cosas-útiles, todo simultánea y cotidianamente, para el ejercicio humano-comprensivo; se da la existencia.

Solo desde el rodeo, por las cosas y por el coestar con otros, se posibilita un volver sobre sí, para comprenderse en su sentido propio, interrogándose. En este sentido es significativo que, en las formaciones docentes, generalmente orientadas a mejorar los elementos de control y medición, así como las estrategias de motivación y/o entretenimiento, es recurrente el debate sobre la excesiva documentación a diligenciar en la disposición de las asignaturas y la ausencia de reflexión sobre el sentido de su quehacer y en últimas su finalidad vocacional. El sujeto educativo que ponemos de relieve es aquel que se comprende inmediata y regularmente desde su mundo de aula; la disposición estratégica de los recursos y la coexistencia planificada con otros, comparecen en un encuentro cuyo objetivo se ha reducido a la obtención de resultados pre-establecidos. El quehacer del sujeto, que se vuelca sobre objetos y medidas, encubre y obnubila aquel que existe privilegiadamente como *dasein* en el ejercicio humano de exponer su existencia en lo propio: la comprensión. Lo relevante en este encuentro es que se da una articulación entre lo esencialmente humano que hemos definido como la comprensión, el autoexamen y su expresión existencial en la vivencia cotidiana de su práctica educativa. Aún fuera del aula, el docente se configura ontológico-existencialmente con respecto a ella; su entorno está dotado de significatividad, desde su oficio, como espacio simbólico que aparece como mundo frente a él. “Es recurrente que cada vez que nos preguntan quiénes somos o simplemente nos presentamos; nos remitimos automáticamente a nuestro oficio y no vamos más allá de nuestra aula, nuestros estudiantes y nuestro rol de profesor” (Docente, comunicación personal, diarios de clase, 2015). Independientemente del área de experticia, el docente se dispone a mostrar las posibilidades humanas en ejercicio con ocasión de situaciones o temáticas mundanas de formación.

Es necesario tomar distancia del mundo circundante, inmediato, que aparece como útil a la mano y del simple coestar, para convivir en el **cuidado**. Cuando nos centramos en los recursos, las estrategias, las tecnologías y su uso pedagógico, para optimizar la secuencia didáctica, olvidamos el para qué de todo ello, su finalidad última. Es precisamente lo que esta indagación quiere recuperar, el retorno a lo propiamente humano existiendo, que se ha perdido en el ansia contemporánea de eficiencia y eficacia; aunque no se no se tenga claro de

qué ni para que. Es responsabilidad privilegiada del docente, desde sus maneras en el aula, expresarse humanamente en la existencia fáctica, si así lo ha decidido; mostrarse, señalando la comprensión del ser, ejerciendo su modo particular de estar-en-el-mundo, “cuidadosamente”. Cuidado, en términos heideggerianos, significa la actitud de búsqueda de las posibilidades de ver el mundo, más allá de su aspecto “mundano” o de las cosas materiales, útiles para algo. Cuando miramos tan solo el aspecto mundano del mundo, nos remitimos a la avalancha de fenómenos que nos atropellan en el modo de estar acelerado y queremos registrar y medir su incidencia, olvidándonos del ¿Para qué? y el ¿Para quién? El mundo educativo tiene su correlato mundano, en la medida en que reflexionar sobre él y sus posibilidades, cuando lo hacemos, nos remite a expresiones en boga como la innovación educativa. Pensar la *praxis* educativa en la institución gira en torno a una modernización permanente, a estar a la vanguardia en contenidos y estrategias; sin cuestionarnos por la finalidad o el sentido del cambio. El enfoque educativo actual, tendencia que Biesta (2018) ha llamado “*learnification*”, se basa en el aprendizaje como mera adquisición, socialización e innovación de conocimientos y habilidades, perfeccionado, singularizado y motivado en los estudiantes. Sin embargo, nuevamente se ha omitido el propósito, el sentido y el para quien, del acto educativo, en el afán de nuevos conocimientos y estrategias bajo la etiqueta de innovación. Dejar de lado lo que el mismo autor (2017) llama subjetivación es obviar lo que tiene que ver con la existencia del joven como sujeto de su propia vida, libre para actuar en y con el mundo; por lo cual des-atende lo que considera valioso para su proceso de identidad. Ávido de contenidos significativos, metodologías entretenidas y ritmos excitantes, a la luz de ofertas contemporáneas de mercado, los estudiantes esperan que el profesor contribuya a satisfacer sus “necesidades” de entretenimiento. La pregunta por el sujeto educativo, que busca un sustrato antropológico sobre el cual descansar para agenciarse es el foco especial de atención. El aula de clase se convierte en un laboratorio de innovación que busca acceder al deseado aprendizaje, idealmente de manera entretenida, lo cual es loado si tiene un propósito claro y fortalece el vínculo con la finalidad pedagógica. Religar el mundo a su continuidad y coherencia desde el sujeto, se naturaliza para unos y se vuelve invisible para muchos, pero necesariamente debe hacerse consiente en la planeación y organización de una clase, un curso y un sistema educativo.

“El centro de formación docente de la universidad tiene una línea fundamental dedicada a la innovación educativa y también se ha convertido en uno de los criterios válidos de

evaluación. Una de las sesiones de formación se habló de “gamificación” como estrategia pedagógica novedosa y exitosa. Inmediatamente nos sugieren incorporarla a nuestra práctica docente. ¿Cómo se hace esto? ¿Independientemente de la asignatura, del profesor, de los estudiantes, es sugerido gamificar el aula?” (Docente, comunicación personal, diarios de clase, 2018). Otra de las novedades que ha tenido acogida en los últimos 10 años es la “*flippedclass*”; pero la exitosa clase invertida es la estrategia que se ha utilizado desde tiempos remotos en filosofía y ciencias humanas. La teoría educativa se excusa en la novedad y se pone al servicio de la educación, a través de didácticas lúdicas, que muchas veces, si no obedece a un objetivo de formación, la distraen de su verdadero sentido, de dar forma humana a lo humano. La didáctica y la pedagogía se desvían del sentido que las convoca: La formación de seres humanos; cuando se vuelcan solo sobre la gestión estratégica de capital material, se convierten en “charlatanería”. Los charlatanes (que habla demasiado y sin ninguna trascendencia, según la RAE) expertos en que nos hemos convertido los docentes, gracias a la formación continua, diseñamos estrategias pedagógicas para mantener las aulas llenas y la universidad rentable. Así, el cuidado, por el aula y por el otro, no procura el comprender, sino la distracción hacia lo novedoso y la incapacidad de quedarse en el mundo, como educativo. El ámbito educativo se refugia en la interpretación pública capitalista, tranquila y segura, que prepara el joven para una vida concreta que progresa, económicamente. Lo formativo se queda sin morada propia, para acoger al joven y llamar su atención hacia sí mismo, como modo del comprender, salvaguardarlo de caer en modo de ser inmediato, ansioso de novedad y temeroso del aburrimiento, en el que se desarraiga constantemente. En medio del bombardeo de innovación informacional y metodológica, la comunicación se vuelve ruidosa y confunde sobre el sujeto-objeto de la comprensión, es imposible discernir un compromiso por lo humano en sus posibilidades. Por esta razón, la afirmación heideggeriana (2005, 132): “La habladuría y la curiosidad cuidan en su ambigüedad de que lo genuina y recientemente creado ya haya envejecido para la opinión pública en el momento de hacer su aparición”, cobra plena vigencia.

La interpretación pública de lo humano, sustentado por comportamientos cotidianos comunes, identifica las posibilidades de ser con la ocupación útil en la producción de bienes y servicios para mejorar la “calidad de vida” y la “calidad de la educación”. Este quehacer cotidiano se especializa y se perfecciona en las universidades gracias a las carreras, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados que se actualizan permanentemente

con las novedades disciplinares. Este mecanismo académico está óptimamente representado por las exigencias de hacer pública la novedad científica y para ello hemos creado las revistas de alto impacto como dispositivos que miden la capacidad del docente, aquel que está al tanto de la novedad, y reclutarlo como el que puede ser maestro. Esta manera del convivir se convierte en “un tenso y ambiguo vigilarse unos a otros, un secreto y recíproco espionaje” (Heidegger 2005, 133). Como decía mi lúcido maestro en el aula, “nos obligan a hacer una doble contabilidad si queremos realizarnos como humanos vocacionales en la institución universitaria; aquella de los sujetos y la otra de los formatos” (Docente, Comunicación personal, 2020). Cuando se ha caído en lo recibido, establecido y acostumbrado de lo convencional y políticamente correcto, se huye de sí mismo, el sujeto se cierra a sus posibilidades. Desde el camino arado heideggerianamente, decimos que el poder-ser-sí mismo propio, del comprender que caracteriza al *dasein* se desatiende, al compararse con todo lo exterior y se precipita a una alienación en la que se le oculta su más propio poder-ser. Todo conocimiento humano se anida en el comprender, pero ocupamos el primero, dejando fuera el segundo; comprendemos en el proceso de indagación, no en la consecución de un resultado.

Actualizar, existencialmente en el *dasein*, el carácter constitutivo virtual (en su acepción originaria de potencial) humano, consiente en el ideal griego; es desplegar la dimensión compresora del ser humano que exige una-otra manera de asumir esta cotidianidad. La práctica educativa institucionalizada, reproduce el mecanismo exterior en el afán de novedades y de entretenimiento acelerado que caracteriza a nuestras sociedades neoliberales. Sin embargo, las aulas abren brechas en este sistema consolidado y ofrecen en un espacio de encuentro cuidadoso con el mundo, que acoge los sujetos que lo cuestionan, construyéndolo. Sostenida con ciertas seguridades, libres aún de la obligación doméstica y de la exigencia de producción del mercado laboral; el aula nos presenta el mundo, con ocasión de las asignaturas, y permite ensayar ‘lo que se puede’ en tanto humanos en formación y, aún, frágiles de realidad.

Es precisamente el valor que le damos aquí al aula, el que la libera del precio que le exige la dinámica mercantil y la posibilidad de recuperar lo esencialmente humano, preguntase por lo que puede en su configuración de mundo. Apelar a los elementos constitutivamente humanos, metafísicos y teleológicos, no nos alejan del mundo, como se podría interpretar en un primer momento; sino que precisamente nos obligan a atravesarlo, a vivirlo,

independientemente del desenlace, sin certeza de su efecto. Este rodeo generalmente nos envuelve en el fenómeno del mundo con su mecanismo y caemos en la tranquilidad y seguridad del reconocimiento externo: nos educamos, trabajamos y vivimos para nutrir el mundo con la reproducción de sus propias dinámicas. Así se da el olvido de sí, de la finalidad y de lo constitutivamente humano; si Ulises se olvida de Ítaca como horizonte de sus aventuras o si el filósofo olvida que hay un mundo más allá de la caverna, pierden su esencia, su humanidad.

Como morada mínima, el mundo de aula se ha identificado con los medios; la rutina familiar y cotidiana de gestionar una clase articulando tiempo, espacio y recursos pedagógicos orientados por los resultados de aprendizaje esperados (RAE), esquivando su fin formativo. La gestión mundana del aula, que caracteriza las prácticas educativas en el aula, esconde el para quien y la manera como esas prácticas son vivenciadas. Es precisamente la pregunta por ese “quien” para el cual el mundo es fenómeno, la que abre la mirada fenomenológica, hermenéutica y narrativa, unitaria y compleja. Este abordaje holístico del aula como fenómeno de mundo; es humano e inmediatamente interpretado; más allá del aspecto exterior y ocupado, se remite a aquel para el cual el aula es mundo. Si el sólo fenómeno de lo que se nos aparece en el aula no es suficiente para abrir la mirada hacia un horizonte más fundamental de humanidad, que nos guíe en los espacios de formación, ¿Cuál es la vía de acceso? ¿Cómo se nos muestra un camino vivencial de retorno hacia el portador de la mirada? Si la facticidad cotidiana es un rodeo necesario por las cosas y los otros, ¿cómo superarla para ingresar en un horizonte de comprensión constitutivo de la pregunta por lo propio? ¿Cómo interpretar lo humano, como existente en comprensión, desde el horizonte de sentido de la praxis educativa del aula? ¿Por qué ubicamos en el aula ese espacio privilegiado de acceso a lo propiamente humano como comprensión de sí?

4 Metodología y desarrollo de la investigación.

4.1 Aclaración procedimental: el bricolaje arando el camino

En este apartado es necesario hacer una aclaración metodológica de esta reflexión - investigación sobre la experiencia educativa en el aula universitaria. Amparado por la propuesta poscualitativa (Koro-Ljungberg, 2015), el estudio se sitúa en un panorama crítico de la racionalidad moderna y sus implicaciones para el ámbito educativo. Este posicionamiento cuestiona aquella racionalidad de un sujeto educativo investigador que impone categorías representacionales, técnicas y metodológicas a priori. El abordaje responde, más bien, a una tarea progresiva de interpretación cualitativa que va incorporando elementos fenoménicos del aula en marcha y, con ocasión del ellos, tradiciones teóricas. Por esta razón, no sería coherente con la propuesta de investigación definir previamente una metodología para ser implementada a posteriori. El desarrollo mismo de la investigación va develando la recursividad, tanto teórica como metodológica. Las elecciones teóricas que conforman el marco conceptual de esta tesis van orientando el ejercicio reflexivo sobre la praxis misma y, viceversa, esta última va demandando las primeras como elementos de reflexión. Los conceptos prestados de las tradiciones filosóficas se activan y reinterpretan a la luz del estudio concreto de la experiencia educativa en el aula universitaria y sus posibilidades implícitas. De lo contrario, como señala Vilanou (2014), la historia actual del objeto de investigación, en nuestro caso de la experiencia educativa en el aula universitaria, queda traicionada y pierde su vitalidad cuando se define desde una imagen fija del concepto que la representa. El aula es leída e interpretada, desde un andar propio; el desarrollo de la investigación se presenta, temática y metodológicamente, como expresión de un recorrido vital, que devela su sentido, desde la práctica misma de quien investiga y participa.

Atendiendo a la literatura sobre investigación educativa, una alternativa viable para describir el proceso seguido en este estudio es lo que se conoce como el enfoque del bricolaje (Lévi-Strauss, 1966; Denzin y Lincoln, 2000; Kincheloe, 2004). En su origen etimológico francés, significa literalmente la habilidad de llevar a cabo una tarea combinando diversos materiales y herramientas disponibles. Coincido con Kincheloe (2004) en que la mirada del bricolaje refleja la evidencia hermenéutica de reconocer la imposibilidad positivista de claridad y distinción y la ambigüedad de la realidad o del texto a interpretar. La insistencia del enfoque

en el proceso y el contexto, demanda estrategias multidisciplinares, coherentes y consientes con los diferentes niveles en los que los participantes están operando, para develar la situación investigativa. Es importante reconocer, en esos niveles, la fuerza de las estructuras encubiertas en las que se mueve la investigación: Las convenciones sociales, el sistema global de educación o las políticas públicas. En este sentido, es imperativo aclarar permanentemente la posición del investigador-participante y de los participantes en general, para entender cómo se está dando forma a la producción e interpretación de los hallazgos de la investigación y de la compleja realidad educativa que se estudia. No podemos estudiar los individuos como entes fijos y aislados de su contexto, sino en el marco de las relaciones con el mundo que los va configurando permanentemente. Mirar las dinámicas del aula desde las relaciones que en ella se establecen y no desde las acciones de los individuos, implica incorporar a la indagación habilidades de flexibilidad, reflexividad y diálogo. Es por ello que este estudio no recoge y sistematiza datos mediante la implementación de técnicas; va articulando, como rescata el bricolaje, recursos -teóricos, literarios, vivenciales y experiencias narradas fenomenológicamente etc- como fuentes que se develan relevantes para iluminar la experiencia educativa desde la praxis misma del aula. Así mismo, apelamos al análisis conceptual de dichas fuentes que van a nutrir la disposición hermenéutica, en su carácter situado, actualizando modos del pensar pedagógico, que destacan lo humano como sustrato de la praxis pedagógica.

Es fundamental mencionar, coherentemente con la propuesta señalada de bricolaje, que los obstáculos que surgieron en de la investigación invitaron a incorporar nuevas maneras de abordarla. Inicialmente, se presentó como plan de trabajo para la investigación un enfoque cualitativo - fenomenológico clásico, con un trabajo de campo en el aula universitaria durante un año; para la recolección de datos. Se plantearon observaciones participantes, entrevistas en profundidad, grupos focales, diarios de campo, etc. como técnicas de recogida de información. Sin embargo, esta decisión se vio frustrada por la irrupción de la pandemia y la consecuente suspensión de clases presenciales en la universidad. Frente a esta situación y más acorde con el énfasis teórico de la investigación, el comité académico del Doctorado da el visto bueno para modificar esta propuesta inicial. Se recurre entonces, como fuente de información, a la experiencia de aula, las lecturas, la intuición teórica y las notas de los participantes recogidas en los diarios de clase, recurso pedagógico por largo tiempo acopiado por la investigadora a partir de sus clases presenciales en el aula universitaria. Por esta razón,

las fuentes usadas para la indagación son teorías y narrativas de sujetos pedagógicos, que publicadas o no, se convierten en palabras inspiradoras para pensar la praxis misma en el aula. Por lo tanto, este estudio resuena y entra en diálogo con casos significativos y sus circunstancias para promover un *logos* sobre, en y para la experiencia educativa en el aula. La narrativa y la teoría pedagógica prestan sus reflexiones vivenciadas y sus vivencias reflexionadas para nutrir una interpretación sobre la experiencia educativa mediada por el sustrato vivencial sobre el cual suceden las demás evidencias cuantificadas por la ciencia pedagógica. Para ello, se faculta un acceso al aula mediado por una superposición de interpretaciones autorizadas académicamente y de sentidos narrados que exigen un trabajo conceptual-metafórico sobre lo que pasa en el aula y como lo vivencian los sujetos, con ocasión del acto pedagógico. La investigación, en su énfasis teórico-investigativo, se enmarca en de la línea de investigación en pensamiento pedagógico y teoría de la educación, del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

Retomando esta nueva propuesta aprobada de investigación, se reafirma el objetivo de la investigación de reinterpretar la experiencia educativa en el aula universitaria, apoyado en la praxis misma, en la experiencia vital, académica y laboral de los participantes; así como de una revisión de narrativas pedagógicas relevantes. Como sabemos, desde la lucidez hermenéutica, la interpretación del objeto es inseparable de la dinámica histórica que lo va moldeando; el investigador apela a la complejidad de la realidad para destapar las estructuras encubiertas y sacar a la luz el fenómeno como tal, documentándolo y generando nuevos procesos y narrativas más representativas. Es imperativo dejar aparecer al fenómeno de la experiencia en el aula, privándose de la inercia de cualificarlo y calificarlo con marcos epistemológicos estructurantes; pero, eso sí, fundamentar los hallazgos fenomenológicos. Con honestidad, humildad y solidaridad nos suscribimos a la razón práctica, que opera en situaciones concretas para apelar a teorías como herramientas interpretativas y conectarlas con técnicas y experiencias. El conocimiento adquirido sobre la experiencia educativa en el aula no pretende ser una representación mental del objeto; es, más bien, pensada desde el enactivismo de Maturana (2004), acción corporeizada que articula estructuralmente organismos autopoieticos en su nicho en interacción dinámica con el mundo. Para el supuesto investigativo que nos ocupa: Examinar, articular y reinterpretar la experiencia educativa de aula desde su praxis misma, los recursos teóricos han ido surgiendo en el proceso mismo de reflexión investigadora. En primer lugar, se apela a una base filosófica

común como fundamento teórico, educativo y antropológico sobre el cual articular y justificar las concepciones de educación y humanidad, que orientan el desarrollo. En segundo lugar, y acorde con lo anterior, la observación del aula misma nos va señalando los elementos a reconsiderar por la insistencia en su aparición. En tercer lugar y paralelamente, se decanta la fenomenología y la hermenéutica, para situar el aula como fenómeno configurado históricamente en un contexto espacio temporal definido. Finalmente, se toman los múltiples discursos que se dan en y sobre el aula, para su examen; la literatura pedagógica sobre el aula y sus dinámicas, así como algunos documentos institucionales y relatos de los participantes, se abordan bajo un trabajo de análisis crítico del discurso. Es así como el bricolaje se va tejiendo como un enfoque razonado y justificado a la luz del objeto de estudio que va articulando los recursos teóricos y metodológicos que la reflexión va requiriendo. Esta aproximación, caracterizada por Papaioannou (2023) como un constructo “a medida”, va incorporando coherentemente las diferentes opciones teórico-metodológicas, de acuerdo a las necesidades del proceso investigativo. La evolución de la investigación se va monitoreando permanentemente desde la reflexión sobre el aula, respondiendo a una exigencia de coherencia y consistencia teórica/filosófica/metodológica. En este recorrido, es fundamental la autonomía del investigador, la responsabilidad recae en su sensibilidad para activar y hacer uso de diferentes recursos que orienten las preguntas de la investigación; aclarando la posición híbrida de investigador-participante en la praxis del aula. A continuación, se representa de manera gráfica los ejes de sentido que va incorporando estratégicamente la reflexión, atendiendo a las emergencias del aula como experiencia educativa compleja en su autocreación:

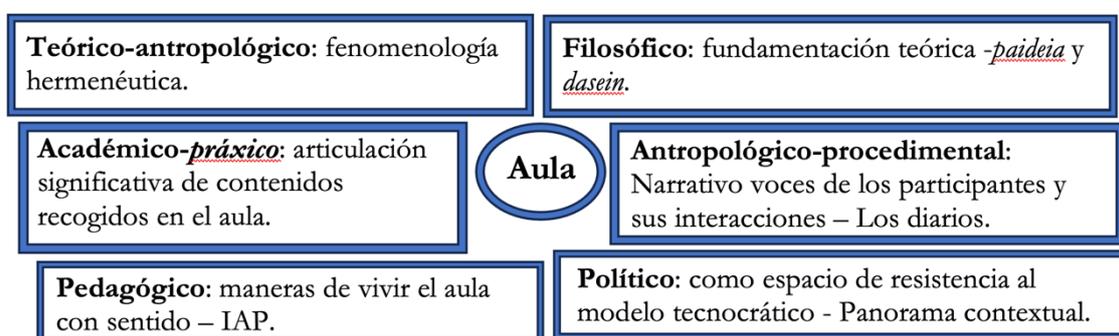


Figura 4. Esquema epistemológico del proceso del bricolaje. Nota: Elaboración propia inspirada en el texto de Kincheloe (2004).

Esta propuesta admitió que, de manera diferencial y estratégica, algunas tradiciones teóricas y metodológicas se activaran y acoplaran para desvelar las complejas realidades que se dan en el aula. Consientes de un proceso de investigación abierto a nuevas emergencias y miradas y con una intencionalidad educativa, la investigación acoge coherentemente tradiciones filosóficas como fundamento teórico. Para el caso, reflexiones filosóficas que conformaron parte de mi formación académica accionaron fuentes de sentido para la vivencia reflexiva del aula: *La paideia* como fundamento educativo y el *dasein* como fundamento antropológico. La fenomenología y la hermenéutica, como expresiones propias de la perspectiva antropológica asumida, tomaron el lugar de los fundamentos procedimentales y acompañaron, con su mirada particular, la praxis del aula. Es importante insistir que la fenomenología, la hermenéutica y la narración se recogen, para el propósito de este trabajo, como dimensiones humanas del proceder comprensivo. La experiencia humana de mundo es esencialmente fenomenológica, hermenéutica y narrativa; estas no son artificios para analizar un fenómeno. El camino a transitar y la manera de hacerlo en la investigación, supone aclarar cómo se despliegan esas dimensiones humanas en la praxis educativa en el aula y, a su vez, se suscitan formativamente. Es, en últimas, elegir una forma de vida consiente en la docencia como actividad vocacional que se ejercita en la cotidianidad del aula. Hacer consiente y actualizar permanentemente esa elección crea las condiciones de posibilidad para estructurar un espacio de aula, sin determinarlo. De esta manera, se reitera por qué el carácter metodológico, más que prescribir de antemano modelos a usar, va registrando el aparecer fenomenológico-hermenéutico-narrativo de la experiencia humana en el ámbito educativo del aula. El bricolaje es un recurso que recoge simplemente una mirada para visibilizar disposiciones humanas como pedagógicas, desde el aula como un contexto privilegiado de posibilidad y no solo de materialidad.

Las diferentes fuentes -documentos oficiales e institucionales, los relatos de aula, los diarios de clase, los diarios de reflexión y las lecturas críticas, motivaron la investigación sobre el tema; se convirtieron selectivamente en recursos para acercarnos temáticamente al objeto de estudio. Las maneras de acceder a la información y la consideración de la misma, fueron matizando los detalles y fortaleciendo la base de las preguntas de investigación, para obtener alcances significativos. Considerando, así, la dimensión fenoménica, interpretativa, analítica, discursiva y política; se abordó el fenómeno del aula de clase universitaria, en su despliegue como experiencia educativa. La aproximación diferencial al aula como problema de

investigación, desde las diferentes aristas mencionadas, permite captar e interpretar mejor las estructuras que allí se manifiestan. Siguiendo a Kincheloe (2004), nuestra comprensión del contexto de investigación, junto con nuestra experiencia previa en el aula y en investigación componen un proceso cognitivo en deconstrucción -diagnóstico, interpretación y readaptación- permanente, que caracteriza el bricolaje.

La experiencia educativa en el aula universitaria es un objeto de estudio inscrito en el contexto -social, histórico, ideológico y personal- como horizonte hermenéutico de historicidad; así, se abre el análisis a una dimensión evolutiva. Gracias a la mirada constructivista que acompaña esta aproximación cualitativa y considera la realidad del aula como construcción social progresiva, se atiende a la complejidad del aula y se supera una aproximación estática, exigiendo una lectura polisémica. Las personas, los acontecimientos y los discursos se exploran tal y como van apareciendo o se van ocultando en el contexto, desde donde se desglosan significados variados, como constitutivos, integrados e interconectados, no aisladamente. Las características del contexto vivido apelaron a otra de las tradiciones metodológicas que inspiraron la reflexión sobre la experiencia educativa en el aula universitaria es la Investigación Acción Participativa (en adelante IAP); en la medida en que admite a los investigadores como participantes, siendo fuente de los significados y sentidos buscados. Dentro de este enfoque, Fals Borda (1995) define el proceso de investigación como una interpretación y transformación de la realidad, de la concepción del mundo y del propio ser humano. Así mismo, la IAP se manifiesta como esa búsqueda autorreflexiva encarnada en situaciones sociales para comprenderlas y mejorarlas, a la manera de la dinámica del aula. Con esta caracterización, la praxis educativa en el aula se va auto-creando como una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción ética; no podemos describir la realidad del aula para manejarla pedagógicamente. Atendemos al aula en tanto se va configurando, en la transformación objetiva y subjetiva, como proceso de IAP, que recrea permanentemente la tarea de indagar-se, individualmente en el autoexamen y como comunidad en la interacción dialógica. Si se concibe la dinámica del aula como una acción transformadora del conjunto y de cada uno, el ejercicio mismo de la clase abre posibilidades educativas. La pregunta investigativa, a la manera de esta aproximación, surge como parte de la propia experiencia educativa, con y para la comunidad del aula, orientando la búsqueda hacia interacciones cada vez más consientes e intencionadas de la finalidad educativa. La reflexión es siempre parcial y no se llega a resultados; se hacen cortes,

autorizados por la experiencia, para hacer balances periódicos, siempre inconclusos del recorrido. Sin embargo, en la dinámica áulica como IAP, la indagación es continua y se perciben adaptaciones cada vez más coherentes con su complejidad, acorde a los tiempos que vivimos. La participación de los que integran un aula se convierte en un proceso de comunicación y retroalimentación; las interacciones críticas, suponen planificación, toma de decisiones y acciones que constituyen un compromiso compartido. Las investigaciones que han querido enfatizar en el docente, el alumno o la asignatura, disecan y quitan vitalidad a un proceso que solo se puede dar en un movimiento integrado. El estudio del aula, como proceso IAP, exige una comprensión crítica de la realidad social, política y económica del sistema; el aula está inmersa en un sistema educativo que cuestiona, vivencialmente. El investigador participante del aula observa y examina la realidad tal como aparece en su ejercicio cotidiano de comprensión e interpretación para descubrir, con otros, sentidos que orientan el curso en la confianza de la convivencia, apelando a la proximidad de situación que se estudia. Concebimos el proceso de configuración del aula como ejercicio de investigación acción participativa en la medida en que surge de una relación horizontal entre los participantes, que hacen el rol de investigadores, con el fin de generar comunitariamente conocimientos útiles para la transformación social desde la propia experiencia.

Durante el proceso permanente de reflexión y construcción de la realidad educativa, que comporta la investigación, se evidencia la dificultad de implementar a priori un conjunto de métodos o directrices. Es necesario valerse, durante el andar reflexivo en las aulas, del recurso que mejor sirva a los objetivos del estudio; la experiencia en el aula es la realidad misma, que se va construyendo como proceso de investigación. Es por ello importante permitir que la situación del aula se valga de útiles “a la mano” para un examinar-se e investigar-se; conceptos, métodos y herramientas se sirven de la materialidad del aula y, simultáneamente, atienden a desarrollos teóricos que dan luz al proceso en el aula, desde una finalidad educativa. La pretensión en este apartado es también servir de justificación para validar la comprensión que se ha logrado hasta ahora, previo a la sistematización formal con los estudios de doctorado, de la experiencia educativa universitaria, en tanto participante y la conciencia crítica de como se ha llegado a ella. El particular abordaje reconoce el punto de partida en la razón práctica, desde la cual invoca y conecta conocimientos teóricos, técnicos y experienciales; y, simultáneamente, deja abierta la reflexión a las incertidumbres, la pluralidad de significados e interpretaciones que abre la experiencia vivida. En la medida en

que todo acto investigativo es un acto humano, las decisiones de investigación llevan consigo la complejidad humana, condición que se considera aquí en la producción y validación de conocimiento.

El bricolaje atiende a lo que se muestra y privilegia intencionalmente, aproximaciones “disponibles” en el aula como proceso de indagación que se incorporan progresivamente a las dinámicas de clase para su examen. La posibilidad de articular miradas complementarias se va dando en la praxis educativa para recoger las experiencias y captar la esencia de los fenómenos desde diversos ángulos. Las condiciones de posibilidad prácticas, los fundamentos filosóficos expuestos y la observación participante se dieron incluso antes de plantear la propuesta formal de investigación. Es por ello que el estudio presupone el manejo de ciertas maneras en investigación y el reconocimiento de estructuras sociales de un modelo globalizado y de un sistema educativo tecnocrático que condicionan el proceso de investigación, el objeto y el investigador mismo. Se parte de la observación consiente y permanente, propia del oficio docente, en un ambiente natural de desarrollo de la praxis educativa en el aula. La reflexión, como se ha visto surge en y sobre las dinámicas educativas, con los prejuicios educativos y filosóficos que las sustentan y, a partir de allí, se nutre selectivamente de “notas vivenciales” a final de cada clase. Las reflexiones sobre el aula, sus participantes, sus maneras y sus contenidos, fueron registradas durante mucho tiempo de manera explícita en los diarios de clase -como estrategia pedagógica, pero no como herramienta de recolección de datos para una investigación doctoral-. En esa medida, no se cuenta con una sistematización formal de dicha información para los propósitos de la investigación; sin embargo, se recogían a manera de notas para pensar las clases presentes y su futura planeación. Teniendo en cuenta la insuficiencia metodológica que este hecho puede representar en una investigación tradicional, se apela a un recurso complementario, los diarios de reflexión, para validar una información ya acopiada a lo largo de la experiencia docente y focalizar las interacciones en el aula hacia la dilucidación de sus componentes esenciales.

Las percepciones recogidas por los participantes, en las conversaciones y los diarios, muestran como ellos captan y expresan sus experiencias mediadas por una referencia permanente a los modelos institucionales y globales de rendimiento. Así, en el curso de la investigación se ve la necesidad de poner un telón de fondo: El sistema educativo institucional, como contexto sobre el cual se enmarca la indagación. Por otro lado, la

mención espontánea a las vivencias y los proyectos más personales de vida están generalmente ausentes. Es esta ausencia detona la reflexión, servirse de ella e insistir en el aula, para volver a ligar la experiencia educativa a la vivencia humana de formación que evoca el *dasein* y la *paideia*. Las perspectivas teóricas y filosóficas, parte de mi formación filosófica, resonaba nuevamente en cada curso, clase y aula e invitaba a la revisión periódica de estas evidencias vivenciales. Volver sobre las palabras, las preguntas y las interacciones del aula, que, desde la praxis, hicieron un llamado de atención sobre la experiencia educativa que se develó fenomenológicamente como el camino a seguir. Los diarios de reflexión surgen como escenario de profundización sobre las intuiciones recogidas, sin violentar el devenir fenoménico del proceso de indagación en y sobre el aula. Este recurso va a complementar una "lectura polisémica" del aula, para responder a una exigencia de sistematización formal de su proceder. Abordada respetuosamente desde su complejidad, en el examen del aula se debe tener en cuenta el componente individual, humano, filosófico, educativo, social y político. El énfasis hermenéutico señala estas dimensiones y sus significados tal y como aparecen en las interacciones del aula, configurándose y readaptándose fácticamente. Es por ello que, además de describir la realidad, tal como aparece desde la vivencia de los participantes, la investigación asume el compromiso de recoger articuladamente información a través de los diarios de reflexión. Las diferentes perspectivas registradas recogen, en su énfasis narrativo habitual y espontáneo en el aula, diferentes maneras de contar una historia: el relato del aula misma, de la materia de estudio, de las historias personales y educativas.

Miradas, palabras, silencios, interrupciones, interacciones, recursos, del docente o del estudiante, y reflexiones se fueron incorporando a la exploración, sugiriendo una cartografía que guiaba el camino a seguir con cada grupo de estudiantes particularmente o con las aulas en general. Desde una perspectiva filosófica, una cartografía puede entenderse como una representación gráfica de conceptos, ideas, relaciones o procesos que conforman un campo particular; para el presente caso el aula. En primer lugar, acorde con el bricolaje, la cartografía, más que una descripción objetiva, destaca la perspectiva, desde una interpretación flexible; el aula se mapea. En segundo lugar, el diseño mismo de la cartografía va configurando la realidad del aula; más que una representación, privilegia algunos elementos a partir de los cuales da forma al discurso. En tercer lugar, el ejercicio de mapear resalta las relaciones entre los elementos, que van emergiendo espontánea, pero reiteradamente en el aula; más que enumerar los elementos, se enfoca en las interacciones que se dan entre los interlocutores y

los recursos. En cuarto lugar, una cartografía del aula solo cobra sentido sobre un territorio; más que un modelo estructural inamovible, se da siempre en un contexto histórico y social que condiciona la mirada del cartógrafo-investigador. En quinto lugar, la cartografía del aula es un útil de reflexión para guiar las acciones en el aula; más que un reflejo de la realidad, es funcional y tiene implicaciones prácticas. Finalmente, una cartografía del aula tiene una dimensión metacognitiva; más que una explicación del aula; cuestiona las relaciones epistémicas que se dan en el aula. En síntesis, el recurso cartográfico permite abordar las epistemes aúlicas; la complejidad, la intersubjetividad, la historicidad y funcionalidad de nuestras formas de conocer y actuar en el aula se destacan en este modelo.

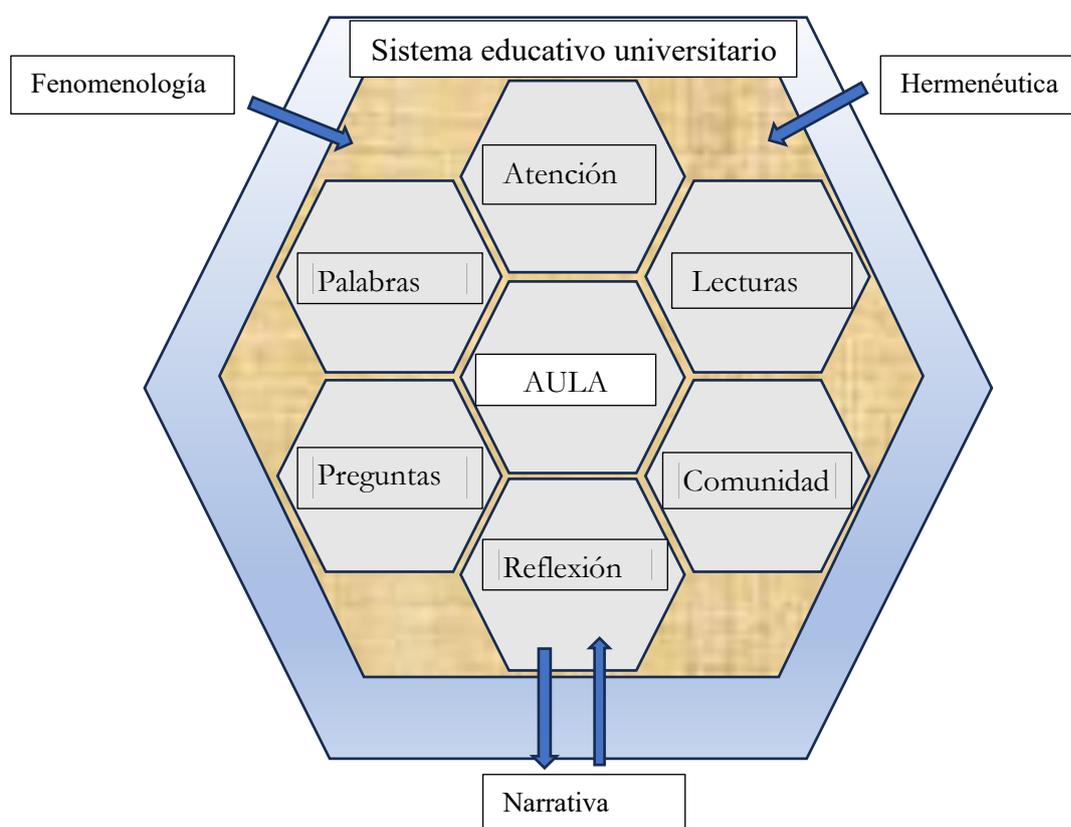


Figura 4. Cartografía del aula de clase. Nota. Elaboración propia. Utilicé la colmena como metáfora de la comunidad de aula que se autocrea gracias a la participación de sus miembros. Cada uno recoge información y debe trabajar colaborativamente para transformarla como un todo.

La cartografía sobre el aula nos da un punto de partida epistémico para analizar los discursos sobre el aula, atendiendo a sus lógicas fenomenológicas, no jerárquicas y con múltiples conexiones, opuesto a los modelos convencionales de representación, que obedecen a ideologías tecnocráticas de la educación. Como cualquier mapa, una cartografía del aula nos ayuda a saber dónde estamos, hacia dónde queremos ir y por dónde avanzar en la comprensión de la experiencia educativa en el aula, en las políticas institucionales -o a pesar de ellas- y en nuestra propia evolución personal como profesionales de la docencia. Así, el mapa que presento articula personas, recursos materiales y epistémicos y relaciones sistémicas a partir de la observación consiente y permanente en un ambiente natural de desarrollo de la *praxis* educativa en el aula, seguida de una reflexión sobre las dinámicas y los presupuestos educativos y filosóficos que suponen y, finalmente, una recogida selectiva de notas a final de cada clase. La cartografía tiene la pretensión de materializar las dimensiones del aula que se mostraban fácticamente y registrar la mirada del bricolaje como recurso metodológico.

En síntesis, la reflexión sobre la vivencia educativa del aula universitaria, desde las disposiciones humanas que se teorizan llevan consigo sus propios caminos; como aclara Koro-Ljungberg (2016), están interconectados para pensar transformaciones desde la práctica educativa en sus relaciones espontáneas. Se anticipan en la vivencia del aula, movilizaciones disidentes de la normatividad impuesta por la ciencia moderna en la pedagogía y la investigación; se inauguran modos de ser y proceder propios que van emergiendo en la vivencia misma. Así, reiteramos que la fenomenología, la hermenéutica y la narrativa son para este proyecto, más que herramientas metodológicas de abordaje de la realidad, modos de ser y vivir humanos, visibilizados por tradiciones filosóficas que quieren sacarlas a la luz pedagógicamente. Pensar el **qué** del sentido pedagógico, cuestiona, simultáneamente, el **cómo** se despliega (o no) en la experiencia educativa en el aula. Así, la investigación descentraliza la voz positivista del sujeto (enseñante o aprendiz) que ha caracterizado los enfoques educativos y se desplaza a las relaciones con el mundo a través del aula para todo aquel que encarne un *dasein* en la experiencia e interpretación propia. El foco de este estudio ya no está sólo en la subjetividad de quien da cuenta de la experiencia educativa, sino en las relaciones que la posibilitan y anticipan una estructura más allá de las experiencias individuales. De esta manera, la ontología, la epistemología y la metodología son inseparables e inviables de analizar independientemente; ya que el objeto de investigación ha

devenido un modo de ser en la práctica misma del aula y una guía ética para esta propuesta humanista. Es por ello que el bricolaje es un recurso, descrito en la literatura de investigación educativa, que recoge de la mejor manera el proceso y permite sistematizarlo para los propósitos de esta tesis, con una intencionalidad cercana a la vivencia, sin agotarla. En tono heideggeriano, la indagación filosófica sobre el aula, pregunta, no por el aula como objeto pedagógico; sino por el sentido y en el modo en que es comprendida como fenómeno a partir de su propia manifestación.

Las dimensiones humanas, fenomenológica, hermenéutica y narrativa, son, al mismo tiempo, los referentes epistemológicos de la investigación; se asumen formalmente como ejes filosóficos y metodológicos del marco teórico de la propuesta. En tanto modos de expresión humana, las tres dimensiones, diferentes pero complementarias, han sido abordadas en apartados independientes por su importancia como fundamentos teóricos, antropológicos y procedimentales. Inicialmente, abordaremos la fenomenología, en la medida en que nos permite un acceso diferencial al aula; en un segundo momento la hermenéutica, en tanto nos sitúa y en tercer lugar la narrativa, atendiendo al lenguaje como único modo de acceder a la realidad en general y del aula en particular.

4.2 Fenomenología como actitud esencial

La fenomenología, como actitud filosófica, fue desarrollada por una tradición teórica, con pensadores como Husserl, Scheler, Heidegger, Jaspers, Blanchot y Levinas entre otros, configurando una forma profunda y reflexiva de hacer investigación sobre el significado de lo humano. Así, en esta ocasión nos servimos del talante fenomenológico para acceder fenómeno a estudiar: la experiencia educativa en el aula universitaria. Reivindicar el mirar y el decir fenomenológico como un proceso de mostración de fenómenos humanos, en el que estos se van develando progresivamente, es una tarea de la filosofía. Este camino toma como punto de partida el fenómeno, lo que aparece: el campo empírico de la experiencia vivida de forma cotidiana, para sondear y extraer sus diferentes fuentes de significado. Para ello, es necesario orientar la mirada sobre la cotidianidad del aula concreta, fáctica; a la cual nos aproximamos en tanto fenómeno, es decir, en su aparecer actual y peculiar. En términos generales, la pedagogía se ha aproximado a la educación a través de modelos abstractos para implementar en las aulas como estrategias orientadas a un rendimiento académico. Frente a este abordaje, la fenomenología nos pone frente a la vida del aula, para tomar distancia o poner entre paréntesis lo ya interpretado y sabido por la ciencia pedagógica y permitir, en atención curiosa, el manifestarse de las vivencias en su dinámica propia.

La fenomenología, en su énfasis heideggeriano, nos invita a “destruir” la teoría educativa, o más sutilmente, poner entre paréntesis la tradición teórica, que ha servido de herramienta científica de medida y evaluación de la práctica educativa. La mirada fenomenológica permite, entonces, “hacer la experiencia de las cosas mismas por las que se pregunta antes de que queden encubiertas por la indagación concreta de las ciencias” (Heidegger, 2006, 20), en este caso, la pedagogía. Se abre la reflexión pedagógica a la manifestación de la experiencia concreta del aula a través de las vivencias particulares, en el modo de existir de los participantes y en la relación pedagógica. Se recuperan las vivencias de aula, en su manifestación humana, a través de una actitud atenta al fenómeno para configurar la pregunta adecuada, que va más allá de cuestionar la eficacia de la estrategia pedagógica y despliega el ejercicio fundamental de humanidad de cuestionar lo propio, el *dasein*. Solo “yo”, quien quiera que diga yo, puedo dar cuenta de lo que pasa en el aula a través de lo que me pasa. La fenomenología nos señala el camino de vernos desde nuestras experiencias para dejar aparecer su sentido, sin agotarnos en ellas; no somos una suma de experiencias que

acontecen, hay un valor intrínseco que trasciende el mero acontecer. Descubrir lo que podemos, en el proceso del pensar el aula en su experiencia ejercitante, más allá de los objetos, recursos y estrategias didácticas, que son parte del escenario pero no su escenificación. ¿Cómo comprenderse a sí mismo y al mundo, a través del acto educativo? ¿Cómo expresar existencialmente con otros y a través de las vivencias, esa inquietud singular? La pregunta filosófica es existencial y, de Platón a Heidegger, ha desencadenado la actividad educativa, liberándola de sus contenidos, para someterla a la intencionalidad de cada acto de aula como una experiencia de sí. ¿Cuál es entonces la pregunta que tiene la capacidad de atender y someter la experiencia de aula a su dimensión existencial?

Una vez de-lastrado el terreno de contenido científico, se deja que el aula se manifieste, tome su lugar fundamental en el aquí y ahora para autorizar un modo diferente del preguntar. Más allá de cuestionar cuáles serán las estrategias, los recursos, los contenidos y su articulación en la clase; se ofrecen los distintos modos de vivenciar que interrogamos desde su mostración. La fenomenología, especialmente desde Ponty (1992), ha evidenciado como aparece el contacto directo con la vida, aquí, del aula: Corporalmente. “El cuerpo de Pablo expresaba de tal modo su disposición hacia la secuencia de clase, que se convertía en una composición de gestos y movimientos sutiles, casi desplazamientos: la mirada fija, dispuesta y abierta, era interrumpida súbitamente por un parpadeo rápido, generado por un giro en las palabras que mostraban la interrogación que atravesaba su cuerpo” (Maestra, comunicación personal, diarios de aula, 2020). Estas palabras recogidas en un diario de clase ética sobre como las vivencias de un alumno fueron disponiéndose gestualmente en el aula, al principio bastante hosco fue modulando su expresión corporal.

En la experiencia de aula, los gestos corporales se deconstruyen, las miradas se transforman: se amplían, se fijan se distraen, se pierden, se blanquean; el ceño y la barbilla se coordinan en los gestos que acompañan los suspiros, los bostezos; quizá de aburrimiento o frustración; todos ellos disponen el aula. La composición de gestos es tan variable y sensible, que se sustrae a la dinámica y demanda una atención dedicada para aparecer a la mirada, a la manera de lo que Sennett (2009) imagina como una coreografía del oficio. En el aula, todos y cada uno sugieren pasos, cambiado tonos, expresado estilos, hasta que los movimientos fluyen de forma espontánea configurando el espacio. El despliegue concertado del aula evidencia sus leyes inmanentes, que se crean y recrean, en el ejercicio mismo de la práctica educativa, con y a pesar de la planificación de la secuencia didáctica, dándose forma.

Comunicar la vivencia en su aparecer apela a un lenguaje fenomenológico, que nos acerca, pero es siempre insuficiente, es incapaz de transmitir la sensibilidad real de una experiencia. El lenguaje fenomenológico asume la doble responsabilidad de acercarse a los fenómenos; en el caso del aula desplazando del primer plano las perspectivas científicas y objetivantes, las atraviesa, situándose, en tanto experiencia vivida, como lugar histórico efectivo de la praxis. Para Heidegger (2007), el sentido de un mirar fenomenológico solo se puede transmitir con rodeos: una parábola, una imagen simbólica, señala y nos conduce, a través de lo inmediatamente visible, hacia lo esencial del fenómeno que no se aprehende con el lenguaje científico de la descripción o la demostración. La actitud fenomenológica en el mundo de la vida áulica suspende o pone entre paréntesis de la actitud natural, propia de la ciencia pedagógica que reifica sus objetos en conceptos para determinar su relación al mundo. Partir de los esquemas generalizados de la pedagogía de la evidencia, permite, a través del contraste, ver y expresar fenomenológicamente otras posibilidades desde las vivencias. “Después de muchos años tratando de imponer estrategias de innovación educativa, sentía mis aulas fallidas. Diseñaba cuidadosamente una secuencia pedagógica de acuerdo a los contenidos; pero dejaba fuera lo más importante. Finalmente, la contundencia de su presencia, la de los alumnos, se impuso, ellos se fueron mostrando, contando sus dificultades, trayendo sus ejemplos y objetando desde sus anécdotas. Eso se convirtió en la materia prima para ir articulando significativamente los contenidos. Así, puedo decir que ellos marcaban el ritmo y la clase fluía ¡Como pez en el agua!” (Maestra, comunicación personal, diarios de clase 2014) Si las dejamos ser, las vivencias de los estudiantes toman el aula y las de la maestra entra en resonancia, abriendo y configurando el espacio de aula; desplazando la centralidad que habían tomado las estrategias didácticas sugeridas en la evaluación docente.

El talante fenomenológico suspende una aproximación naturalizada de la institución universitaria hacia el seguimiento de la secuencia didáctica, diseñada para presentar unos contenidos descritos en los objetivos de la asignatura, y se acerca a los fenómenos que aparecen en cada aula, con ocasión de la clase. Generalmente caemos en lo familiar, gestionamos el aula; según hábitos aprendidos que han sido efectivos en el tiempo como signos legibles controlables; pero, y precisamente por ello, ajenos y distantes a la incertidumbre que trae la experiencia. La fenomenología, como argumenta Merleau Ponty (1992), nos pone en contacto directo y primitivo con el mundo de la vida tal y como lo experimentamos. Antes de cualquier conceptualización, abstracción o codificación de la

intencionalidad humana, propia de la tradición moderna de percibir las cosas lógicamente, el mostrar fenomenológico invita a entrar en contacto con el fenómeno del mundo que aparece desde la vivencia en bruto. Independientemente de la determinación temporal, espacial o histórica, pero en cada una de ellas, se descubre lo propio del fenómeno a través de su vivencia, en las diferentes maneras de presentarse. El abordaje fenomenológico llama la atención sobre los elementos esenciales, propios de una experiencia educativa, que se muestra en el aula, en la interacción comunicativa de los participantes. Lo esencial de la experiencia educativa, lo que caracteriza el fenómeno de aula, lo que la hace ser lo que es, no es una propiedad de los objetos y/o sujetos que intervienen; es una vivencia significativa compleja, que acontece en el encuentro.

La pizarra, la tiza, las TIC, los pupitres, los alumnos y el profesor, y sus formas, identifican el aula como un conjunto de reglas y recursos articulados en un espacio físico a moldear óptimamente en función de la eficiencia del aprendizaje. Las “cosas”, en este caso útiles diseñados para el uso pedagógico, ocupan el espacio de tal manera que lo disponen y anticipan para unas relaciones esperadas en el aula universitaria. Superar la dimensión útil y contingente de los recursos o las personas y someterlas a la positividad del fenómeno, permite reconfigurar el aula y su identidad propia. Accedemos a la facticidad vivenciándola e interpretándola; no tenemos el poder de transformar la realidad material, pero si evitar que nos determine, La manera como vivenciamos el aula, da un poder esencial a la imaginación; le da la posibilidad de liberar el aula de su dimensión instrumental. En la ocupación singular del aula por cuerpos vividos, en cada situación de clase, se da la síntesis integradora de los útiles, los otros y yo, quien quiera que diga yo. Solo habitando el espacio, y de manera simultánea, interpretándolo, se configura un tiempo en el aula; el tiempo de la experiencia educativa.

La dimensión meramente objetiva y abstracta del espacio es desafiada en el aula por lo que Bollnow (1969) ha llamado una fenomenología del espacio; que muestra el carácter vivido y del espacio, como una experiencia subjetiva, existencial y corporizada que se da en la relación con los otros y el entorno. La mirada fenomenológica del espacio desvela la significación existencial que tiene el aula para los participantes, su experiencia compartida de ese espacio. El aula no es un contenedor neutral, ocupado por mobiliario y personas indistintamente, es un espacio vivido, vinculado a acciones, experiencias y los modos como lo habitan los participantes.

Esta noción fenomenológica del espacio permite organizarlo y potencializarlo desde la acción humana, en este caso, configurado por el conjunto de interacciones y de relaciones entre las vivencias del “espacio” del aula. La configuración del espacio se plasma en la práctica de aula, cargada de significados existenciales que se dan en la apropiación que los participantes hacen de ella. El aula es un espacio vivido que expresa modos de estar humanamente; revela nuestros valores concepciones y formas de vida y nos abre a horizontes de sentido. El espacio y la manera como lo ocupamos están íntimamente relacionados desde las vivencias y modos de ser en el mundo; el aula es movilizada por la experiencia y reflexión educativas para ocupar, explorar y dar forma a ese territorio. El espacio ocupado vivencialmente deviene tiempo; como tejido de experiencias de los participantes, da formas diversas al aula y acoge el cambio. El espacio de aula se recrea constantemente a través de las interacciones vivenciales de los que la habitan temporalmente, configurando su dinámica de espacio o su espacio dinámico. En la dinámica del aula siempre hay un supuesto ético sobre las expectativas y su finalidad, que se diferencia de lo que de hecho se da en el encuentro. Esta tensión cuestiona la insistencia en homogeneizar a partir de protocolos las secuencias, recursos, habilidades y resultados, para monitorear su gestión. La mirada fenomenológica de la experiencia educativa cuestiona precisamente ese pre-juicio que evidencian Thorburn y Stolz, (2020), desde el cual se asume que un diseño similar del aula genera resultados similares. Cada fenómeno es para alguien, desde las circunstancias y convicciones singulares, y se va dando en el encuentro como posibilidad que abre hacia la configuración de un sentido y un espacio común. Generado por las interacciones espontáneas, el espacio reclama una observación participante situada, donde la fenomenología señala cómo se da de hecho la experiencia, en este caso concreto, la educativa. Se rompe con la linealidad espacio-temporal de la identidad académica, que históricamente hemos configurado para el aula y se crean, acontecen, nuevas fisuras que nos cuestionan y nos transforman.

El acceso fenomenológico a las vivencias; del docente, de los estudiantes, de los participantes, va articulando recursos, discursos, espacios y tiempos en la interacción de un aula que se da vivencialmente “improvisada”. La vivencia intersubjetiva en el aula es una donación de sentido en la cual la relación con las cosas y con los otros me rebota, devolviéndome la mirada sobre el acto educativo y su humanidad y señalando el camino de retorno a lo propio como una posibilidad elegida. La negatividad que abre la fenomenología es, según Boadu (2021), la ausencia de la positividad prescriptiva, que posibilita una serie de decisiones y acciones

emergentes en el aula. En entonces importante no completar el aula con una planificación cronométrica, dar un tiempo de espera y un espacio vacío para que acontezcan las vivencias y se den las posibilidades.

La percepción del aula, desde las vivencias y de cómo ellas resuenan entre sí, permite ampliar la mirada instrumental y atiende, gracias a un mirar fenomenológico, a la vitalidad humana. El profesor, en su vivencia docente, está dispuesto afectivamente hacia el ejercicio existencial de comprensión, que sucede en el aula y, de esta manera, articula un discurso coherente para cuidar de lo esencial. “Con treinta años de práctica docente, hoy siento que me he olvidado de los estudiantes, de mí y de mi vocación. Pero, eso sí, he mejorado hasta la perfección mis programas de asignatura y mis estrategias didácticas. Con las mejores evaluaciones docentes, siento un vacío, como cuando tienes una responsabilidad, una deuda pendiente” (Docente, comunicación personal, diarios de clase 2015). Las aulas están llenas de maestros que han caído en la dinámica rutinaria de aula, gestionando y administrando los recursos disponibles institucionalmente. La maestría instruccional que ha alcanzado la docente, no la libera de la angustia que se manifiesta en su vivencia y le posibilita el acceso a sí misma, comprendiéndose desde posibilidades latentes, no agotadas en las demandas institucionales. El estar en medio del «mundo» educativo y su coestar con otros, se satura de obligaciones, que aparecen como única posibilidad. Con el abordaje fenomenológico acontece una modificación de la mirada que atiende críticamente a lo dado e incuestionado en la interpretación institucional del aula y le muestra, desde su aparecer, otras posibilidades existenciales. Estar-en el aula, en la rutina que habitamos diariamente, ambiente familiar y estable que manejamos y en el que nos movemos despreocupadamente; nos somete al olvido de nuestra experiencia existencial, hasta perdernos en el entorno. Gracias a los esfuerzos institucionales de capacitación y evaluación, nos identificamos con lo que hacemos, con nuestra ocupación en y con el mundo de aula. En medio de la familiaridad del aula, y quizá por saturación de ella, se genera un excedente de humanidad que incomoda, que obsesiona y no deja existir en la tranquilidad de la rutina. Esta sensación desencadena una crisis que se experimenta como un vacío de sentido. “Es quizá el aula vacía que anticipa la expectativa de una experiencia desconocida, con la ocasión de una pre-ocupación por los contenidos y los estudiantes, siempre otros; la mirada de estos que inmoviliza y obliga a callar, ese silencio doloroso del cuestionar, de ellos y de nosotros, si lo hacemos bien, si merecemos esa responsabilidad. Todo ello inicia el

camino de retorno hacia nosotros mismos como docentes” (reflexión personal, diarios de clase, 2001).

Sólo cuando volvemos la mirada sobre nosotros mismos, a nuestra experiencia, dispuestos, podemos acceder a nuestra esencia humana del comprender. ¿Cuál es esa disposición de la que se habla para poder acceder a lo esencial? Heidegger en su análisis existencial nombra como angustia ese temple de ánimo privilegiado que abre tal posibilidad. Pero ¿Qué es aquello que angustia frente a la familiaridad de lo que nos rodea cotidianamente? La actitud fenomenológica muestra los límites de un entorno cotidiano institucional que se repite como única posibilidad, agotando la experiencia educativa. ¿Es esta, necesaria o elegida?, ¿Cuál es la condición de posibilidad de la angustia para el docente que ha elegido su existencia en las aulas y que se ha diluido en la gestión de los recursos pedagógicos? La sensación que se percibe fenomenológicamente como angustia deja al docente abierto para sí mismo, lo vuelca hacia un autoexamen, en un eterno retorno del cual ya no puede escapar. La angustia como disposición afectiva que abre el abordaje fenomenológico de la experiencia es una expectativa íntimamente incómoda y dolorosa, frente a algo que se desconoce, pero cuya naturaleza se anticipa desde sus posibilidades. Ante la angustia, se abre la interpretación de sí como cuidado, frente al entendimiento común, tradicional y familiar del reconocimiento social del docente. La cotidianidad del aula, desplegada en vivencias concretas, saca a la luz, fenomenológicamente, estructuras esenciales del modo de ser del *dasein* fáctico, como determinantes de su ser comprensor.

La pregunta por el sentido del ser en general y humano, en particular, que orienta la reflexión analítica de Heidegger en *Ser y Tiempo* (2005) ha servido de guía interpretativa para describir, desde la facticidad existencial, el sujeto educativo en su carácter de *dasein*. El ente-profesor-estudiante, desde un saber disciplinar y una gestión estratégica comprometida del mundo de aula, queda abierto, descubierta y expuesto a su humanidad. El aula deviene así condición de posibilidad para el darse del acceso al ser, es una donación de sentido que acontece en la comprensión de aquel a cuyo ser le pertenece eso que llamamos comprensión del ser. Es una evidencia existencial, para este estudio, que como docente estoy llamada a explicitar el carácter de existir, comprender el mundo, desde diferentes modos de ser en el oficio. A través del aula, como espacio de significación real y simbólica erigida con los estudiantes en un lugar común de convivencia temporal, es imperativa la vuelta sobre sí. Cuando se escapa del

territorio de cotidianidad, pero desde allí; el acontecimiento educativo es capaz de devolver la mirada hacia cada uno y revelársele como existente, entre otros.

La ausencia de familiaridad, que nos abre al abandono y nos genera angustia, es ontológico-existencialmente el fenómeno más originario en tanto esencialmente constitutivo. El estado de ánimo angustioso, sin objeto concreto que lo desencadene, es poco frecuente y, para muchos inexistente o no-identificable, pero tiene un potencial fenomenológico para anticiparnos un retorno que nos abre el mundo más allá de la cotidianidad a un carácter que se revela como propio. Por esta razón, se puede enunciar, con tono religioso que son bienaventurados aquellos que se angustian, porque de ellos será el reino de las posibilidades. Es significativo que tal fenómeno, que permite un acceso a lo esencial humano, es hoy una pandemia crónica, especialmente entre los jóvenes; la evitación y la medicación con la que se trata, les priva de la vivencia misma de humanidad presente en todos nuestros actos. El cuidado implica la vivencia de la angustia, su reconocimiento y acompañamiento; si la eliminamos químicamente o la distraemos en la instrumentalización de nuestra cotidianidad, cuando aparece, nos destruye. La universidad ha institucionalizado las maneras de privar, más no de abordar coherentemente, fenómenos humanos que tienen un potencial en el camino de la formación.

Salir de la burocracia instruccional del aula, que adiestra en ciertas prácticas conductuales para obtener resultados esperados, genera angustia porque anticipa la casualidad de las posibilidades abiertas por las vivencias siempre espontáneas e im-planificables. ¿Podríamos decir que la angustia, como temple de ánimo, es un estado privilegiado para descubrirnos como intencionalidad humana, inquisitiva, en tanto nos destierra del mundo de la opinión y expectativa pública en que nos hemos diluido? ¿Cómo puede el docente-estudiante “liberarse” de su práctica institucional educativa para, desde ella, acceder íntimamente al reconocimiento de sus posibilidades? ¿Si se da realmente el reconocimiento de las posibilidades, propias frente a las impropias impuestas públicamente; pueden proyectarse existencialmente y modificar fácticamente la interacción con el mundo de aula?

Interactuamos sólo desde una posibilidad de nosotros mismos que se vuelve excepcionalmente insoportable por saturación o por carencia, y nos abre a la angustia que nos aísla propiamente, en tanto abre posibilidades frente a la impropiedad de la rutina. “En la situación de pandemia, en la que muchos docentes hemos perdido cátedras, nos

angustiamos; porque nos falta el oficio, con el cual nos hemos identificado y que nos ha dado seguridades: de una ocupación y de un salario; nos libra del abandono de sentirnos inútiles y des-ocupados, nos enfrenta a nosotros mismos, desnudos” (Docente, comunicación personal, diarios de clase 2020). Esa preocupación, consecuencia de la pérdida de lo que somos, trae consigo, esa angustia existencial frente al sí mismo aislado, huérfano de su mundo de acogida familiar en el que se ha desenvuelto. Des-ocupado, el ser humano como tal se anticipa, trascendiendo las determinaciones fácticas que se dan en la interacción con el mundo y se proyecta comprensivamente hacia el poder-ser del sí mismo. Des-ocupado el maestro, pierde los útiles pedagógicos que institucionalmente le configuran como tal y queda vacío de sentido porque aún no se reconoce como lo que puede. Se obvian las posibilidades de mundo, siguiendo los deseos de seguridad, reconocimiento y comodidad inmediatamente disponibles en la cotidianidad, se reduce el ámbito de la libertad y se priva de mundo, de lo que puede ser en el acontecer de la experiencia. Lledó (2018) nos habla de la libertad para descubrir la vida del aula como el espacio de la posibilidad en el mundo por hacer; en el trato con los otros y desde la elección. Así, la posibilidad del acto educativo surge del sentimiento de negatividad frente al mero sometimiento instruccional institucional que viabiliza fenomenológicamente el espacio del aula.

Heideggerianamente, nos relacionamos con el mundo en el modo de ser del cuidado, cuando nos ocupamos, de un modo consiente, de las cosas, los otros y nosotros mismos. El cuidado obedece a este supuesto que permite tomar decisiones responsables en nuestra relación con el mundo; se manifiesta existencialmente y se expresa fenomenológicamente, sin estar determinado por tradiciones teóricas o por su historicidad. Como docente, se es portador de las tradiciones teóricas de la disciplina, así como de los sistemas educativos a los cuales se sirve, desde las instituciones en las cuales se trabaja. Todo ello condiciona nuestra práctica educativa. Sin obviar este condicionamiento, una reflexión de la experiencia educativa de aula supone ir más allá de ocuparse del aula y su organización dirigida al proceso de enseñanza aprendizaje; para plantearlo y plantearse como proyecto vital. La finalidad del hombre, encarnada en la elección del oficio docente, que guía, es llegar a ser eso que puede, en su ser, libre para sus más propias posibilidades y señalarlo. Volcado sobre el mundo de las cosas o de los otros, arrojado en su aula de clase, el docente tiene la posibilidad, se debe a ella, de elegirse como lo que puede, en tanto humano, como proyecto pedagógico. Si pre-ocupados por la planificación de la clase, nos ocupamos de la gestión del aula, nos quedamos en una

concepción mundana del aula y bloqueamos la expresión constitutiva a la que nos abre el mirar fenomenológico. Ahora bien, como articulación estructural, el cuidado se despliega existencialmente como proyecto educativo en un encuentro pedagógico de aula que vuelve a cada humano sobre sí mismo, en tanto comprensor e interrogador, en sus posibilidades propias. El aura griega nos recuerda nuevamente esa proyección o finalidad humana desde la *paideia* a la que tendemos y la fenomenología del cuidado del aula nos hace conscientes de ello y nos posibilita su actualización permanente.

La interpretación del ser humano como proyecto arrojado supone una comprensión del ser, siendo, a la manera del *dasein*. La mirada fenomenológica autoriza esta modificación que parte de un ocuparse del mundo y migra hacia una autointerpretación de sí como cuidado, dándole un carácter existencial y finito. El cuestionarse sobre lo que me ocupa, la experiencia pedagógica en el aula y esto que me ocupa como objeto de cuestión sólo es posible si se da una comprensión del ser propia del *dasein*. El comprender, el dar sentido y el interpretar como caracteres esenciales de la naturaleza humana, se descubren existencialmente como fenómenos pedagógicos. Una mirada fenomenológica comporta una tematización adecuada de estos caracteres como estructuras originarias; atendiendo a ese carácter esencial humano, los profesores en su actividad docente asumen esa humanidad estructural para plasmarla y llamar la atención sobre ella, señalarla. Existencialmente, elegirse como docente es ocuparse de lo más propio del ser humano, inicialmente el ejercicio del comprender se dirige hacia unas temáticas, unas maneras y unas tradiciones disciplinares que finalmente exige cuestionar-se cómo proyecto elegido de vida.

Con la posibilidad de llamar la atención sobre el mundo, discurrimos de tal manera que los alumnos puedan asumir el cuidado y ocuparse del mundo y de sí mismos. Desde siempre nos ubicamos en la comprensión del mundo, ya que no puede ser de otra manera; sin embargo, esta comprensión se articula existencialmente de manera privilegiada en la interacción del aula. El ejercicio docente comprende de tal manera que cuestiona, señalando a través de la pregunta el camino del comprender, el de cada humano, en situación de aula y desde la experiencia educativa como modo de acceso a una conciencia propia de la realidad.

Si imputamos a la relación educativa la capacidad de abrir al mundo, al docente y al alumno, en una relación de cuidado, le otorgamos también la posibilidad de acceder a lo más propio de ellos en tanto humanos, la comprensión. La interpretación heideggeriana de la

existencialidad como cuidado se revela en la tensión entre un doble sentido: Volcado hacia el mundo del que se ocupa, el de los útiles y el del coestar con otros, y como una estructura de ser del *dasein*, en sus diferentes posibilidades, en su propio habérselas consigo mismo. En la relación de cuidado, el mundo deja en libertad los útiles a la mano y a los otros, en su coexistencia en comprensora familiaridad y se dirige a lo propio de sí. Al docente le pertenece ocuparse del mundo de aula y del coestar con otros – estudiantes, esencialmente por su misma naturaleza y existencialmente por su *praxis*. La *praxis* artesanal de inspiración griega, se distingue de la *poiesis* y la *techné*, en tanto expresa un saber que es propio del hacer, en este caso de actividad docente. Al estar en ello, en lo que hace, el maestro se configura cada vez en su hacer y se distancia de un saber predefinido que aplica. Así, la *praxis* educativa es la dinámica diaria creativa que se reinaugura cada vez en el aula como condición de posibilidad de los participantes para volver sobre sí y comprenderse en sus posibilidades, lo que pueden hacer-ser. En el trato “cuidadoso” en la cotidianidad del mundo áulico, revela su ser libre para escogerse en cada momento y tomarse a sí mismo entre manos, artesanalmente, desde su *praxis*, moldeándose.

En su facticidad, el ser humano puede o no ocuparse de las cosas, puede o no volverse hacia los otros, para prescindir de ellos o extrañarlos y puede o no anticiparse como proyecto. En el coestar, los estudiantes también se muestran existencialmente abiertos al mundo, a las cosas, en su ocuparse de ellas y a los otros, en su coexistencia y a sí mismos, como proyectos. En el encuentro de aula, el docente puede privarle al otro del carácter de *dasein* y asumir el fenómeno de aula y sus elementos constitutivos, como útiles para satisfacer un objetivo de aprendizaje. Si definimos el objeto del cual se ocupa la educación como aprendizaje, el docente lo asume como trasmisión de contenidos, que, para el otro, se convierte en la recepción de contenidos que serán medidos por los que “se ocupan” de la evaluación. El docente, yo, cuido al otro cuando atiendo a su solicitud humana implícita, con ocasión del encuentro de aula, de volver sobre sí. La ausencia de cuidado estructural priva al estudiante del encuentro con sus posibilidades y le convierte en objeto del cual se ocupa el sistema educativo como de una cosa útil a la sociedad de producción y, en el peor de los casos, se es indiferente a su propio proceso. Aún a pesar de él, el estudiante puede ser dependiente y dominado, cuando se le alivia de su condición de humanidad: de ocuparse de ... y de convivir con... y de acceder a sus posibilidades propias. Pensar, desde una-otra relación educativa, que considero como auténtica cuando, en vez de ocupar el lugar del otro, se le respeta

anticipándole a su poder-ser, existir. Privarle del «cuidado» del mundo es asumirlo por él, es imperativo delegárselo y devolvérselo para que pueda cuidarlo en su modo propio. Esta solicitud existencial del otro que atañe al cuidado en sentido propio es negada cuando, como docentes transmitimos de manera dogmática los contenidos y los recursos pedagógicos y privamos al otro-estudiante de asumir el cuidado de su condición humana y libre para la ocupación reflexiva del mundo. El compromiso común con una misma causa, que en los griegos era el ideal de una humanidad, consiente, libre, virtuosa y bella, lo decide cada uno desde el ejercicio humano de comprensión de la propia existencia, si es expresamente asumida. “Siempre enfocados en el rendimiento académico de los alumnos y por ende de nuestra evaluación como docentes; incluso a costa de ellos, de nosotros. Ellos ansiosos siempre por las notas, pues estas los definen como buenos estudiantes y como futuros ciudadanos exitosos. Así se nos va la vida universitaria pre-ocupados por lo que se nos ha impuesto anticipadamente desde la institución universitaria como condiciones de vida laboral y prescindiendo del cuidado de la vida misma universitaria dentro y fuera de las aulas”. (Coordinador académico retirado, comunicación personal, diarios de clase, 2018). Sólo una auténtica solidaridad estructural, ilustrada y ejercitada, hace posible un tal sentido humano en la praxis educativa, que deje al otro en libertad para ser él mismo. En el encuentro del aula aparece, ante la disposición fenomenológica, una relación cuidadosa que “llama la atención” del alumno sobre su propio proceso de formación como humano ejercitante de comprensión de su propia existencia.

Husserl (2011), regresa la reflexión filosófica a la vivencia humana como la unidad estructural mínima de sentido; para lo cual suspende su orientación científica de una conciencia volcada sobre los objetos. La reflexión educativa se instaura desde la fenomenología en la vivencia educativa como punto de referencia intencional y trascendental, distanciándose de la pedagogía científica. En la medida en que todo acto de conciencia es intencional, la vivencia educativa como fenómeno, nos ha develado su dimensión esencial intencional, como invisible a la conciencia objetivante.

La práctica educativa pensada desde las vivencias devuelve la reflexión sobre el sujeto de dichas vivencias para atender más adecuadamente a la educación y orientarla nuevamente hacia una finalidad formativa. La formación busca en últimas dilucidar la comprensión como modo originario de existencia, que se da en la vivencia educativa es como vivencia humana en comprensión y se da con otros y el entorno, articulando mundo. El comprender es el

modo propio de ser del humano, que no se da en categorías de conocimiento, sino a través de las vivencias mismas y en la convivencia con otros. Comprender no es conocer, es su condición de posibilidad; el conocimiento recíproco se funda en el coestar, donde cada uno esta originariamente comprendiendo. El conocimiento mutuo se pierde en una interpretación pública ilustrada por la ciencia de la evidencia, y así, está limitado por lo conveniente, el ocultamiento de lo que carece de evidencia o la simulación que busca el reconocimiento. Todo ello sacrifica la autenticidad de la experiencia con otros y desfigura la con-vivencia. El conocimiento del otro, fundado en el coestar, tiene como condición de posibilidad el ejercicio del propio *dasein*; en la comprensión de sí mismo de manera transparente, se da su esencial coestar con otros. Convivimos en apertura al otro, frente a la solicitud automática que surge en el coestar y, “simpatizamos”, resuenan las vivencias en interacción, como modos de ser propios del convivir comprensor. Tender ontológicamente el puente desde el sujeto, pretendidamente solo, hacia el otro sujeto hermético, es establecer modos de convivencia que se dan de suyo en el coestar. Apelar a la pasión, *pathos*, como fenómeno del padecer que convoca atemáticamente a lo común esencialmente humano y a cuidar esa participación constitutiva. La intencionalidad constitutiva del comprender, de la cual participamos en cada momento, abre las posibilidades de lo que somos, lo que podemos y se distancia de la única posibilidad que le ofrece el mundo recibido. Esta propuesta asume la certeza vivencial de que la relación pedagógica convoca privilegiadamente de manera existencial al docente y al alumno, las reglas y los recursos, en esa participación constitutiva de la comprensión en ejercicio en un espacio de aula. Allí, el carácter de comprensión se destaca simpáticamente, configurando nuevas formas de existencia desde posibilidades propias y a partir de nuestro contacto con el mundo. Una relación educativa fundada en el cuidado permite una comunicación auténtica, utiliza los contenidos curriculares y las materias de estudio como excusa para que, tanto el docente como el estudiante, se elijan como proyecto humano compasivo. En esta esencial tarea, los temas de estudio y habilidades instrumentales devienen formativos, cuando suscitan cuestionamientos que activan la intencionalidad comprensora humana y obligan a su despliegue existencial en la pregunta. Un aula de clase, coaptada por dogmatismos, que no engendran cuestionamientos, alimenta un conocimiento individual sin comprensión y es negligente al cuidado. Cuando se establece ese puente ontológico en el que todos resuenan porque participan vivencialmente del carácter comprensor humano desde la interlocución, se genera ese rebote hacia lo propio, lo extraño deviene familiar.

En la comprensión del discurso fenomenológico, un joven maestro en el aula, en analogía con la música manifiesta: “Recuerdo un programa de televisión en el que tenías que averiguar que instrumento de la orquesta llevaba la melodía, y cuando lo hacías, tras varios intentos, ensayo y error, afinando el oído y la atención; podías adivinar la canción y era maravilloso escuchar como los instrumentos que por sí solos solo emitían ruidos sin sintonía; si se acompañaban por aquel que llevaba la melodía; guiados, resonaban al unísono, armonizaban interpretando la pieza. Así me sentía con mis estudiantes, si podía acceder a sus vivencias, ellos tomaban la palabra y tocaban su parte. El aula fluía armónicamente.” (Cristian, comunicación personal, diarios de clase 2020). Entonces, ¿Cuál es la condición existencial positiva que en el aula autoriza la posibilidad de la adecuada comprensión con los otros?, ¿Cómo ese espacio de interacción pedagógica, diseñada de manera estratégica abierta a las vivencias, desata una experiencia educativa que remite compasivamente en la interlocución, a los participantes a ellos mismos?

Como se ha visto, el acceso fenomenológico a la experiencia educativa del aula como nicho simbólico, desde una mirada integral, no se agota en la conceptualización descriptiva de recursos, contenidos y estrategias. La presencia del fenómeno de aula se ha ido manifestando en vivencias participativas, observadas reflexivamente, desde el faro de la fenomenología, en las aulas durante varios años en diferentes contextos culturales. Estos itinerarios, acompañados por relatos pedagógicos registrados muchas veces en los diarios de clase o rescatados de la literatura pedagógica, han permitido vislumbrar algunos aspectos iterativos en la experiencia educativa del aula universitaria, que serán desarrollados en el último apartado. Estos aspectos, aunque se nutren de experiencias singulares, suponen el presupuesto teórico de un ideal de humanidad -iluminado por el espíritu griego- y un proceder inquisitivo encarnado -que toma nutrientes del *dasein* heideggeriano. Una vez enunciados los fundamentos que son condición de posibilidad de una relación educativa, ahora queda como tarea describir el sentido concreto y situado de la experiencia educativa, para lo cual nos valemos de la hermenéutica.

4.3 La situación hermenéutica como factor estructurante

La hermenéutica, como dimensión humana, que se hace consiente en el posicionamiento filosófico, permite comprender que solo desde la situación histórica concreta, podemos pensar-nos. El aula de clase universitaria es el espacio donde acontece la experiencia educativa que queremos pensar y desde la cual pensamos la intencionalidad y la comprensión de la formación. Se ha establecido una finalidad, un horizonte humano hacia el cual dirigirnos, gracias a algunos elementos de conceptos recuperados de la tradición: *paideia* y *bildung*. Sin embargo, no es sólo un camino o una dirección; el recorrido mismo está encarnado en la existencia histórica concreta que hemos configurado en términos del *dasein*. Nos queda ubicar el punto de partida y para poder mostrar nuestra andadura, desde la única posibilidad, el aquí y el ahora, desde el cual nos pensamos, siguiendo algunos énfasis históricos de la experiencia hermenéutica.

En primer lugar, es importante precisar que no se aborda la hermenéutica como una concepción metodológica para ser aplicada a los problemas pedagógicos, como se ha establecido anteriormente. Desde la tradición filosófica, podemos asumir la hermenéutica como una interpretación propia, permanente e ineludible, de aquel que afirma su existencia, desde su facticidad; si es coherente con su condición humana. Se asume que el tema de la hermenéutica es el cuestionamiento del existir propio, comprendiendo, en su modo peculiar situado y de ser posible. La hermenéutica es una condición del modo de ser humano, compresor y tiene el objetivo de entrenar la atención hacia esa condición, en su despliegue fáctico, en cada situación cambiante. Así, la primera invitación es posicionarse en un aquí y un ahora, desde el cual sea posible cuestionarse de manera radical, sobre la actualidad situada del ejercitante vital en marcha, el *dasein*. Es cierto que esta tarea conlleva una dificultad no baladí, desnudarse de las interpretaciones que nos han impreso históricamente las tradiciones, especialmente del ser racional moderno, ocupado en procesos productivos. Sin embargo, cuestionar lo que somos, desde lo que somos, nos ubica en los prejuicios sobre los cuales hemos asentado nuestras prácticas; pero los trasciende. La única manera que tenemos de manifestarnos es en conceptos recibidos, desde una cosmo-visión, habitar aquellas categorías dadas desde un macadán muchas veces reforzado, de tal manera que permitan expresarnos, comunicarnos y entendernos.

Una vez situados, entendemos que nos movemos en un modo ya orientado e interpretado, de manera normal y pública, que delimita el punto de partida de la reflexión. En el estudio que nos ocupa, nos hemos ubicado contextualmente en las expectativas públicas de la universidad y del aula articuladas en un modelo gerencial de planeación de contenidos, recursos y didácticas, orientadas por el mercado laboral. Restringidas por el sistema educativo, la multiplicidad de experiencias educativas de los universitarios, están condicionadas por esquemas, homogéneos y reproducidos socialmente, de realización exitosa. Finalmente, la invitación de la hermenéutica es a partir de allí, situados, mostrar de la mano de la fenomenología, la vía de acceso a la forma esencial de existir en un proyecto propio, humano e intencional. Hay un gesto de trascendencia que nos indulta de la divinidad o la normatividad de los cánones impuestos, sin desconocerlos, para apropiarnos y configurar nuestro modo de ser concreto, partir de los condicionamientos.

Entender la hermenéutica desde las aproximaciones señaladas implica, siendo consecuentes con la temática, un acercamiento genealógico del proceso que ha ido ennobleciendo el carácter comprensivo. Siguiendo la lectura de Grondin (2002), en la tradición hermenéutica se rescatan hitos significativos en la evolución del sentido y la configuración del saber interpretativo. El concepto 'hermenéutica' proviene del verbo griego *hermenenéuein* que se puede interpretar según varios sentidos: El primero equivale a decir algo, a emitir enunciados sobre algo, caracterizándolo; el segundo significa traducir, trasladar un conjunto de enunciados a otro, inter o intra-lingüísticamente, para llegar a una comprensión literal y finalmente, indica aclarar algo desde un consenso entre contemporáneos. Expresar, traducir y aclarar son *acciones* fundamentadas en el lenguaje, cuyos signos y palabras, develan y habilitan la posibilidad de decir algo al y del mundo. El simple hablar conlleva una traducción para explicitar y comunicar un sentido, haciéndolo lingüísticamente comprensible desde un contexto.

El término hermenéutica ha tenido un largo recorrido en el andar occidental. Para los griegos, según Vélez (2009), la hermenéutica está asociada al dios Hermes, hijo de Zeus, cuyo destino consistía en transmitir los mensajes entre dioses y hombres. Elocuente y diestro orador, Hermes, lleva el mensaje, y con él, el peligro implícito; la palabra, además de informar, puede mentir, engañar o confundir. Deambulando entre mundos, divinos y humanos, el mensajero guía a los viajeros en sus travesías y a los difuntos hacia el inframundo. Como mediador, a través de los mensajes que alguien más ha expresado, comunica aspectos del mundo, saberes

incierto o pronóstico divino, que hace accesibles a otros; así deviene un punto de inflexión entre la interpretación y la comprensión. Las virtudes de Hermes, en tanto buen hermeneuta, son la atención, la comprensión y la fidelidad. La hermenéutica, en ese sentido, es considerada en el mundo griego una técnica menor asociada a la opinión o *doxa* y distante del conocimiento, visión teórica o *episteme*. Rescatamos la opinión en la voz del participante y así recuperamos la dimensión vivencial del aula; una vez abordada como fenómeno, pretemáticamente y distanciándose de la *episteme*. La episteme pedagógica, como hemos dicho, ha colonizado el ámbito educativo, con su vocabulario homogéneo y unívoco, privándolo de los matices propios de la experiencia educativa. El aula tiene la pretensión de “expresar, traducir y aclarar” un mensaje de mundo, a través de la formación, en términos humanos. El mensaje trasciende la mera singularidad del individuo, que compete por un lugar en el mundo laboral; a través de la palabra pedagógica, plurívoca, el mensajero está cargado con los peligros de la posibilidad que yace en la interpretación del que recibe el mensaje y abre la experiencia educativa en el viaje de formación. El mensaje transmitido es recursivo y marca la diferencia (Capurro, 2020); depende de múltiples emisores y receptores que han intervenido en in-formar un contenido. Al ser comprendido e interpretado, el mensaje debe marcar responsablemente la diferencia en el encuentro de sentidos que se dan en el aula; con respecto a lo que había, la materia de estudio y los sujetos educativos se transforman.

El mundo romano muestra que la hermenéutica, más que un problema de traducción literal es una cuestión de sentido, de la comprensión del mundo y de la historia, que exige ser interpretada. La filología helenística trasmite los ideales griegos, moderando el ánimo, muchas veces irascible de los dioses y héroes, para adaptarlo a las creencias y los conocimientos de la época. La educación en la antigua Roma se impartía en las calles y cobijaba actividades útiles como la lectura, la escritura y los cálculos simples; el aula no estaba encapsulada en un espacio físico, era ese espacio fenomenológico, de intercambio popular y con fines comerciales. Mas adelante y de manera más selecta, un profesor impartía conocimientos de historia, literatura o geografía, con referencia la interpretación de los clásicos, griegos y romanos. El helenismo de alguna manera representó la mediación pedagógica para acercar un mundo heroico, interpretado, a la sabiduría popular y útil. La erudición, característica del maestro griego que transmitió literal y sentidamente la poesía homérica, bajó a habitar las calles del incipiente imperio. El carácter mediador del ámbito

educativo estaba directamente ligado con objetivos definidos socialmente, comerciales o científicos, se impuso el camino griego de formación integral en las nuevas colonias.

El helenismo, en su encuentro con el Estado Romano, también contribuyó significativamente a ampliar la comprensión de la hermenéutica e implementarla al ámbito jurídico; se impuso el sentido griego, para ordenar una convivencia en crisis por la incorporación de múltiples sentidos propios de las poblaciones conquistadas. Gracias al uso de la hermenéutica como recta interpretación de los códigos, que alcanza su máxima sistematización en el Código de Justiniano, se sientan los fundamentos del derecho que se mantienen hasta día de hoy. El carácter hermenéutico del derecho romano y su evolución, tema de por sí importante pero ajeno al que nos convoca, marca un hito importante en la medida que admite la interpretación de las leyes y los textos jurídicos a la luz de circunstancias singulares, en últimas la jurisprudencia. El valor de la interpretación de los casos particulares, para dictar sentencias legítimas, no consideradas explícitamente por las leyes, aplica a una pedagogía en la medida en que la singularidad de las vivencias validan interpretaciones educativas ajenas a aquellas en las cuales hemos sido instruidos en el rendimiento.

El cristianismo, por su parte, se distancia de la visión circular de la historia griega e inaugura una concepción lineal progresiva de la historia; marcada por sucesos que parten del Génesis, pasan por el sacrificio de Cristo para finalizar con la resurrección. La hermenéutica deviene entonces una técnica exegética que permite interpretar el significado original de las sagradas escrituras, de textos antiguos y jurídicos. Las primeras instituciones educativas, escuelas catequísticas, catedralicias y los monasterios tenían precisamente la misión de transmitir el mensaje, interpretado de las escrituras, en sus aulas. La fundación de las universidades, que datan de este periodo, asumió la doble tarea de marcar el paso hacia la institucionalización de la educación y promover la evolución de la hermenéutica hacia su secularización. El proceso secular se vio claro en los contenidos más no en sus maneras: El mensaje pedagógico fue ampliado y la palabra divina fue acompañada en las aulas por la palabra mundana de la ciencia. Sin embargo, la clase magistral ha quedado anclada en las aulas, donde la trasmisión dogmática del “mensaje”, por parte de un emisor elegido, ha de ser incuestionable y recibido acríticamente gracias al carácter obediente de los discípulos.

El humanismo se distancia del medioevo, en tanto toma al hombre como centro de su interés y estudio, abre tímidamente el pensamiento moderno y posibilita la Reforma protestante. Las

autoridades medievales, en posesión del saber y su interpretación, son relevadas por los humanistas, quienes gracias al uso de la razón hacen sus propias interpretaciones a partir de las lenguas antiguas. La Reforma autoriza definitivamente la secularización de la hermenéutica; cualquier estudioso podía interpretar los textos y distanciarse críticamente de la interpretación religiosa, gracias a la mediación de la filología humanista. Instancia paradigmática de este proceso es el principio de la *Sola Scriptura*, planteado por Lutero, que asume la exclusividad de la dimensión filológica para captar el sentido simple y genuino de la Sagrada Escritura. En la búsqueda de las fuentes, se presta mayor atención al contexto histórico y lingüístico en el que se escribieron los textos, para la comprensión de su significado. El Concilio de Trento, por ejemplo, utilizó el método histórico gramatical para la interpretación de la Escritura, experticia aún en manos de las disciplinas religiosas; debido a la “incompetencia” del creyente corriente para entender el texto sagrado. El reconocimiento de la historicidad del autor, del lector y del texto marcan un nuevo hito en la evolución de la tradición hermenéutica, incorporados a la reflexión. Este periodo fue cuna de variantes hermenéuticas -literal, alegórica, contextual, entre otras- que aún hoy son ampliamente usadas en la comprensión e interpretación de textos, culturas y en general todos los ámbitos de la experiencia humana. La educación vio un retorno a las humanidades y a los clásicos que puso de relieve la educación integral y la dialéctica como dinamizadores de las aulas, reemplazando a la teología y la lógica.

El ya ilustrado Siglo XVIII amplía el espectro de la hermenéutica para ser aplicada a cualquier campo, mediante una filología racional, que promueve una comprensión objetiva de los textos, sin caer en prejuicios sacros o no-rationales. Moderna por excelencia, *La crítica de la razón pura* kantiana sentencia que cualquier interpretación de textos presupone la comprensión de las categorías y conceptos a priori de la experiencia humana. Herder (1744-1803), discípulo de Kant y uno de los ideólogos de la *bildung* alemana, sostenía, como imperativo hermenéutico en la interpretación de los textos, el conocimiento del contexto cultural con toda su carga de tradiciones, creencias y valores en las que se formó el autor. La fenomenología, por su parte, nos muestra que tiempo y espacio son dimensiones de la experiencia y se configuran a partir de ella. Aquí resuena de nuevo la concepción de espacio fenomenológico cuyas dimensiones espaciotemporales están asociada a la experiencia que se tiene de ellas. El aula como espacio fenomenológico va a retomar el tiempo de la oportunidad

de clase y el espacio de la interacción, para mostrar cómo se da a partir habitación del mismo, más que el espacio físico y la duración de la clase, sin desestimarlos.

Con Schleiermacher (1768-1834), pastor protestante y conocido como el padre de la hermenéutica moderna, esta disciplina va más allá de la mera exégesis literal de textos y pretende dar razón de todo acto de comprensión humana, con su dimensión emocional y psicológica. Frente a la pregunta: ¿Cómo es posible que una determinada afirmación, oral o escrita, pueda ser comprendida?, el autor afirma que, gracias a la hermenéutica, como “arte de la comprensión” y praxis implícita en el acto mismo de comprender. En este ejercicio se vale de métodos gramaticales, históricos o filológicos, para una comprensión adecuada. Desde entonces, más que una intención metodológica, la hermenéutica tiene un propósito ético-pedagógico, en tanto posibilita un encuentro espiritual con los valores de una época. Estudiar las condiciones de posibilidad de la comprensión, gracias a la aplicación de reglas de interpretación gramaticales y psicológicas, evita el malentendido y libra de todo dogmatismo. Por esta razón se le atribuye al autor el mérito de liberar a la hermenéutica de la servidumbre a disciplinas (teología, la literatura, la psicología o el derecho), que apelan a la ilusión de que el texto posee un significado en sí mismo. Se reconoce que los significados están asociados a un contexto y no existen independientemente de la referencia al autor y que el intérprete y el acto mismo de comprender dependen de su historicidad y están limitados por el lenguaje. En la experiencia del interprete, se pretende recrear el proceso original del autor y buscar una vía de acceso a su significado e intención; esta es la tarea hermenéutica. La hermenéutica filosófica trasciende el énfasis disciplinar, de los textos y los autores, para centrarse en el arte de la comprensión, en el acto mismo como actividad humana constitutiva. El aula ilustra esta aproximación moderna, en tanto moviliza un acto hermenéutico en el encuentro; entre autores e intérpretes, entre docentes y estudiantes, el encuentro discursivo es un espacio vivencial de ejercicios comprensivos.

El romanticismo como movimiento que surge en las artes y la literatura exalta la emoción, la imaginación y la individualidad del sujeto frente al imperio de la razón. En el proceso de “ilustración” humanista se favorece la tendencia filosófica y secular de la hermenéutica en marcha. Este periodo resalta la perspectiva del interprete, especialmente desde la experiencia estética, para la comprensión de los textos, así como una mirada crítica a las verdades impuestas y universalmente válidas. Como expresión sublime de este movimiento, la comprensión de la obra de arte prioriza la experiencia estética del espectador, desde su

situación, al conocimiento del contexto histórico del autor, que queda condicionado al primero. La mirada estética también ilumina la creación del aula como espacio vivencial; desde la experiencia del participante, se desplaza al profesor o autor en su figura protagonista.

Herederero del giro romántico, Dilthey (2000) apunta a la historicidad, del autor y del interprete, y reconoce que cada “texto” lo es, solo en relación implícita con su tiempo y su evolución histórica. La hermenéutica es, para el autor alemán, una teoría que aborda la comprensión de los fenómenos humanos a partir de la interpretación de los textos y el contexto cultural en el que fueron producidos. Todo fenómeno es experimentado por un sujeto, cuya experiencia se convierte en fuente de comprensión y conocimiento y, en esa medida, en objeto de la hermenéutica. El conocimiento de lo humano, históricamente condicionado, se convierte en el propósito de la empresa *diltheyiana* de una filosofía de la vida, que define las condiciones de posibilidad de las ciencias del espíritu. Tales ciencias suponen un acto de comprensión, en tanto están referidas a fenómenos de la experiencia humana que situados históricamente y que escapan a la explicación y predicción, propias de las ciencias naturales. La reflexión filosófica, en tanto hermenéutica, se da en el encuentro objetivo entre el intérprete y el texto, en un tejido de relaciones vitales, en un contexto. El autor acuña el concepto de vivencia para la filosofía como aquella experiencia subjetiva y singular, única e irrepetible. Derivada de la interacción de un ser humano con su entorno, la vivencia es fundamental para la comprensión del mundo, de la cultura, de la historia y de sí mismo.

La vivencia educativa se da precisamente en el tejido de relaciones que se gestan en el aula universitaria condicionada históricamente, como experiencia singular de todos y cada uno de los participantes. Comprender el fenómeno del aula como experiencia educativa permite un acceso a las relaciones entre los sujetos educativos y los objetos pedagógicos que supera la explicación y predicción propias de la ciencia pedagógica como ciencia de la evidencia. Como ciencia del espíritu, la pedagogía reconoce otro tipo de validez que parte de la experiencia humana y se da en hechos sensibles, cambiantes e impredecibles. La vivencia se expresa en el lenguaje coloquial del contenido inmediato de lo vivido por uno mismo, antes de cualquier mediación interpretativa o conceptual. A diferencia de las creencias, que nos son transmitidas social y oralmente, las vivencias nos devuelven sobre nosotros mismos, como única garantía de existencia.

Contar nuestras vivencias y confesar lo vivido permite entender la vida en su devenir a través de actos significativos. La vivencia, en su condición situada, demarcada espacio-temporal e históricamente en el espacio del aula universitaria, es señalada como fuente de reflexión y estudio, previa a cualquier categorización mono-lógica que una ciencia positiva haga sobre ella. Frente a la abstracción de la representación del entendimiento y la particularidad de la sensación, la vivencia, palabra de resonancia religiosa, implica la vinculación con la trascendencia. Lo vivido se da en primera persona, y solo desde lo individual podemos afirmar el carácter vivencial del aula universitaria en los relatos anecdóticos de aula. Sin embargo, Dilthey (2000) reconoce la transición desde la sensación primaria, que se da en las vivencias particulares, hacia la dimensión trascendental que se podría afirmar de cualquier vivencia en tanto remitida a ese para quien que ha vivido.

Finalmente, la aproximación gadameriana de la hermenéutica considera la comprensión como una estructura de relación intencional entre las expresiones individuales y el mundo de la vida en el cual se han desplegado. Para ello evidencia las condiciones históricas finitas de la dimensión humana y muestra que el vivir lleva implícita la comprensión permanente. Gadamer muestra la dimensión humana, vivencial y viva de la hermenéutica filosófica desde sus conversaciones, con los médicos (2009), con los historiadores (1996) o con el arte (2004), donde se distancia de concepciones impuestas basadas en la evidencia y se remite a la experiencia misma como fuente de estos saberes. En ellas atiende a las vivencias situadas, en cada uno de estos oficios, que reflejan su propuesta hermenéutica como fusión de horizontes en un encuentro dialógico y desde una intencionalidad comprensiva. Análogamente, desde la pedagogía, estas charlas inspiran a pensar el aula en su situación vivencial de interacción pedagógica en una clase universitaria. La reflexión sobre un presente determinado por condiciones históricas que han incorporado la experiencia del pasado, en lecturas y relatos pedagógicos y la expectativa de futuro en historias de aula posibles. El aula de clase, en el aquí y el ahora de la experiencia educativa, histórica y finita; así como la reflexión escrita sobre ella, que plasmamos en este estudio, condicionan el presente y muestran la disponibilidad limitada para su configuración futura. Frente al tiempo acelerado de la ideología moderna, que muestra los picos del relieve, -generalmente curriculares y didácticos - como referentes del rendimiento; en la comprensión del tiempo desde la hermenéutica se enfatiza el proceso, más que la consecución de objetivos. Leer la experiencia del pasado en los hechos, los relatos y las lecturas, sobre el aula y desde el aula, e interpretarlos permite

estimar heurísticamente acciones educativas futuras en un entorno vital de clase. Este proceso alrededor de la comprensión condiciona la intensidad de la experiencia actual. La tensión pasado - presente propia de la ideología moderna y, ahora, el futuro, desde las expectativas de éxito social y laboral de la tendencia tecnocrática, deja el presente huérfano de organización propia. Lo circunstancial en cada clase, cada vez distinta, ha cedido su valor crítico; la vivencia ha perdido la posibilidad de influir pedagógicamente. Por ello, la tematización del aula desde una genealogía interpretativa del hecho pedagógico establece dispositivos de autoregulación en la actualidad del aula y su desplazamiento hacia lo educativo como finalidad.

El aula se despliega entonces como espacio fenomenológico de comprensión, pedagógica, en la socialización de las lecturas o materiales de estudio y ontológicamente como proyecto de existencia humana. Es por ello que, como nos ha señalado el carácter hermenéutico, el suceder del aula devela un sentido que está vinculado al tiempo de la situación, del momento histórico cambiante y, enfatiza Gadamer (1997), a la historia efectual que se experimenta en el propio tiempo de cada uno. Esta mutua referencia caracteriza el círculo hermenéutico en cualquier proceso de comprensión, donde la parte y el todo se presuponen; la existencia humana es un *dasein* histórico orientado a la comprensión de un mundo aprendido y constituido lingüísticamente en el mismo acto.

Toda experiencia de mundo, en este caso la educativa, esta remitida a su interpretación, factual y en su expresión lingüística; las dos en su dimensión histórica. La hermenéutica da cuenta de la comprensión histórica-ontológica de la expresión existencial, posibilitada y transmitida lingüísticamente en cada presente factual. La evidencia hermenéutica abre la posibilidad de experiencia de mundo a partir del *dasein* humano; así, posibilitada y mediada lingüísticamente, pero sin agotarse en el lenguaje. Para las ciencias, que fundan su labor sobre objetos epistémicos, para explicarlos y medirlos, la experiencia de mundo, vivida para alguien, es impensable y la pretensión de sentido es inalcanzable a pesar del esfuerzo hermenéutico. Por esta razón, esta reflexión se distancia de la ciencia y busca recordar, pedagógicamente en el aula, que la experiencia de la comprensión es experiencia de mundo encarnada y vivida por un sujeto. Para la presente indagación, el sujeto educativo, como expresión de una individualidad, ha de “situarse” en el fenómeno de aula como contexto originario de la experiencia educativa que se da como objeto de comprensión. Solo se comprende a partir de la propia vida educativa y en el curso de una tradición de experiencias pedagógicas

desplegadas en el vivenciar; de tal manera que toda interpretación del aula como fenómeno educativo, es simultáneamente una auto-interpretación propia como sujeto educativo. La experiencia educativa, humanamente pedagógica, como entramado vivido de conocimientos, valores y fines, se convierte en contenido de la conciencia que es actualizado en el aula, donde se visibiliza como condición de posibilidad de su comprensión.

Kosellek (1997) enfatiza la vinculación de todo comprender al tiempo, aquel del autor o este del lector; pero también, el de la propia historia en su suceder, que solo se experimenta en el tiempo de cada uno: “La vida de Gadamer ilustra su experiencia hermenéutica. El tiempo no solo es una sucesión de datos ópticos, se cumplimenta en la maduración de quien llega a ser consciente de su tiempo comprendiéndolo” (p.36). Ello implica reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de cada historia humana en su propio tiempo; todo ser humano está orientado a la comprensión del acontecimiento histórico externo, como experiencia propia, con sentido: Hermenéuticamente. La finalidad educativa hacia la cual se orienta el aula es hacer consiente que estamos orientados hacia la comprensión como experiencia humana esencial y desde allí imprimir sentido, es decir, asimilarla hermenéuticamente.

Si somos atentos a la formación humana, con todo el peso clásico de esta afirmación, el proceder fenomenológico – hermenéutico estaría implícito en el devenir humano. En el afán contemporáneo de novedades, se ha dado “un olvido del ser” propio, es necesario retomar el vínculo entre la historia efectiva, la tradición y los proyectos de vida que nos configuran académicamente. El aula es simplemente la ocasión idónea para interpretar críticamente el sentido humano de la praxis educativa, que reflexiona sobre su quehacer, incorporándose en el curso de esa tradición en marcha, desde las vivencias. La estructura propia del aula como experiencia educativa es el nexo histórico del sujeto y el mundo educativos, que motiva la reflexión sobre los dos y viabiliza una praxis que recupera el movimiento esencial del pensar y el comprender humano. La vivencia como unidad estructural mínima de sentido, desde la evidencia husserliana, actúa como punto de referencia intencional y tiene un carácter trascendental, va más allá del individuo. La intencionalidad presente en la vivencia educativa queda coartada por eventos externos de rentabilidad y rendimiento; visibilizarla exige un posicionamiento hermenéutico que devela las conexiones ontológico-existenciales entre el ente humano y el mundo, en espacio idóneo del aula. En ese sentido, Barbarás (2013) rescata la actividad del sujeto trascendental en cuanto constitutivamente relacionado con un mundo y objeto de una autentica interrogación. El pensar la intencionalidad de la conciencia está

condicionado al ser en el mundo, la experiencia subjetiva a la existencia objetiva presente en las interacciones sociales entre el yo, el otro y el mundo, creando significados compartidos. El aula como espacio vivido, visibiliza participantes vividos, con otros y con el mundo, que crean sentidos compartidos en la situación comunicativa de interacción dialógica.

El desglose arbitrario y aislado de la fenomenología y la hermenéutica -dimensiones humanas para aquel atento y consiente de su modo de ser- es una medida táctica para entender que cualquier relación de mundo se da a través de vivencias situadas. Pensar el aula como fenómeno, es decir como experiencia para alguien, implica la mediación del cuerpo en cual se encarna la vivencia. Es una evidencia fenomenológico-hermenéutica que la vivencia es corporizada y se da situada; los participantes son cuerpos de la experiencia vivida. En la percepción, el lenguaje y la comprensión del acto educativo, los cuerpos juegan un rol crucial que condicionan del ser en el mundo, las vivencias encarnadas, pre-reflexivamente, en el mundo de la vida. Es menester incorporar la dimensión corporal a la exploración sobre el aula; el cuerpo permite el contacto con el dónde y el cuándo de la experiencia educativa situada. La importancia de la comprensión las vivencias, en tanto corporizadas, es esencial en las prácticas educativas y, muchas veces, se ha dejado de lado. La teoría educativa ha considerado la importancia de la dimensión corporal; pero no se ha incorporado institucional, ni políticamente en el ámbito educativo. Aunque no es el propósito de este estudio, si es importante mencionarla por su relevancia en la fenomenología.

Las aulas, como procesos intersubjetivos, necesariamente condicionadas corporalmente, invitan a pensar cómo los cuerpos jóvenes, sus momentos vitales actuales, habitan la configuración de los espacios y tiempos. El entusiasmo precoz encarnado por los jóvenes se manifiesta en las aulas; no para satisfacer su desfogue en el hedonismo publicitario; sino para contenerlo como acto educativo. Hay que demorar-lo para poder vivirlo, racionalizar-lo para interiorizar el evento educativo como vivencia; disponer el aula para la autocomprensión y el autoexamen, que indiscutiblemente en esta edad esta mediado por los cuerpos. ¿Qué decimos a los jóvenes que llegan con la adultez prematura en los cuerpos a punto de un estallido hormonal? Los imperativos con los que muchas veces abrimos el aula para contener los cuerpos: Cállense y siéntense!, fuerzan a los jóvenes a luchar contra ellos mismos y su situación; en vez de darles la ocasión de entenderse, la oportunidad en el tiempo y la vacante en el espacio para volver sobre ellos mismos. Por ello, es esencial, y más en esta etapa de la vida, escuchar los cuerpos; más que sentarlos y callarlos, estar atentos a lo que dicen. Las

sensaciones generadas por los procesos desencadenados en el aula se dan corporizadas: El rostro aburrido, asombrado o perdido, confuso, cansado o apático, nos habla fenomenológicamente, desde cuerpos situados, hermenéuticamente en el aula.

La mayoría de nosotros, maestros educados e institucionalizados en aulas con estructuras rígidas, no somos compasivos con los cuerpos; por ello es importante asistir a la comunicación entre compañeros y ver como fluye espontánea y armónicamente con sus cuerpos. Hacer de tutor, en su sentido original en la botánica; servir de sostén, como en las plantas, estar presentes y firmes para acompañar la formación. Atender a la comunicación en el aula implica recibir y dar valor a la complicidad coherente de los cuerpos que asienten o refutan gestual y vivamente en el diálogo y la reflexión conjunta del aula. Más allá del sentido bi-lateral de la palabra docente como factor regulador, los cuerpos son indicadores del movimiento del aula: la mirada, la postura y los gestos en general comunican las vivencias mejor que los conceptos.

El aula es una praxis en sentido griego, en tanto habilidad artesanal que se esculpe progresivamente en cada vivencia educativa, dándole forma desde el ejercicio práctico, situado, corporizado, contingente, reiterativo y rutinario. La vivencia educativa solo se comprende, atendiendo a la lucidez hermenéutica, encarnada en la vida cotidiana, como modo de existencia de lo real para alguien. El aula ya no es solo un dispositivo de la industria educativa global, ideologizada, socializada en lo pedagógico; como mera réplica de las relaciones de producción, el aula no afirma nada sobre nosotros. Enuncia, quizá, una muerte existencial; al privar la comprensión en el ámbito educativo de la vivencia en su intencionalidad trascendental, se niega a cada uno el carácter educativo de la vida humana. La vivencia educativa comporta entonces un contenido de significado, valor y finalidad permanente para aquel que la ha vivido, sin embargo, no se reduce a su caracterización descriptiva o a los recuerdos “sensacionales” que evoca. En esencia, la comprensión de la experiencia educativa se concentra en el aula que la posibilita, para destacar su carácter corporal, propio, irrepetible e ilimitado; hermenéutico.

Dilthey (2000) ya advirtió una relación de condicionamiento mutuo entre la vivencia y la comprensión; comprender las cosas y a los otros es comprenderse a uno mismo, como vivencia propia. El carácter comprensivo, que se pone de relieve en la experiencia educativa, visibiliza la dimensión hermenéutica que, por excelencia, se señala a través de la vivencia

universitaria de aula. La vivencia hermenéutica impregna de vitalidad definiciones acabadas de la ciencia educativa, rocía de permanente insatisfacción la reflexión sobre la educación y posibilita vincular, modo de ser, actitud y conducta. Cuando la pasión por la educación coincide con la conciencia de estar vivo, el aula es la oportunidad para objetivar la reflexión, que cuestiona como se quiere vivir y se intenta hacerlo realidad. Ser consientes es elegir existir, ser capaz de comprender, comprendiéndose; integrar, vitalmente, emoción para dejarse afectar, inteligencia para emitir juicios y sentimiento, para deleitarse en ser. Vivenciarse como sujeto es comprenderse en su historicidad, ser capaz de actuar su propia historia efectiva; desde la vivencia personal y sensible de la realidad exterior. La vivencia motiva un retorno sobre el sujeto, en una experiencia ética y creativa de mundo, de las cosas y con los otros; se comprende e interpreta permanentemente el sentido de la vida a partir de las manifestaciones fácticas. El autor alemán ha tenido el mérito histórico de reconocer, desde su reflexión hermenéutica, que toda ciencia, en tanto actividad humana, se origina en el contexto de la vida y subsana la fragmentación entre lo natural y lo social. La llamada ciencia natural ha hecho abstracción arbitrariamente de la vida, para defender la universalidad, objetividad y neutralidad de sus procedimientos. La ciencia social, por su parte, hace la actividad humana su objeto de estudio. Toma al ser humano en la totalidad de su ser **vivido**, en su contexto cultural-histórico concreto y no solo en su carácter percibido, representado y pensado. Sitúa, le da un lugar a la esfera intelectual, que ha coaptado la concepción antropológica reduciendo la totalidad existente -sentida, elegida y querida-; modificando así la estructura de las condiciones que posibilitan el conocimiento. En vez de un a priori conceptual a partir del cual se monitorea la práctica, penetra la historia misma, efectual vivida, en la que se dan los problemas epistemológicos y las cuestiones humanas planteadas desde la filosofía. Análogamente, el sistema conceptual bajo el cual se mide la calidad educativa transita la estructura narrativa de aula, como expresión cualitativa que permite inferir de manera más próxima, la vitalidad de la existencia. El problema planteado no es entonces buscar una fundamentación o de proveerse de un método más sólido; es más bien entender que la reflexión pedagógica es expresión de la vida. La comprensión parte de la vivencia para alguien y en esa medida es psicológica e histórica. Las vivencias educativas han tejido la historia como unión de fragmentos de actos humanos desplegados y abordados inteligentemente como fenómenos por la razón pedagógica. En ese sentido la inteligencia no es una capacidad individual, comprensible y medible desde el sujeto; es un proceso voluntario

de conocimiento que se dice de actos humanos, reales y efectivos, cuya repetición nos hace virtuosos; inteligentes libres y sensibles.

En su indagación sobre la inteligencia humana, Gadamer (2009) afirma que, en la especie humana, en contraposición con otras especies, el concepto formal se identifica con su finalidad esencial, antropológica y humana: Autoconciencia es autocomprensión. Gracias al acto de reflexión, el ser humano libremente vuelve sobre sí para orientarse en el mundo, desde su situación vital de vivencias intencionales. Particularmente, la vivencia educativa del aula es intencional e inteligente, reflexiva y libre; pero condicionada por la situación. A diferencia de aquella inteligencia instrumental de carácter científico que ha caracterizado la pedagogía moderna, volviéndose sobre los objetos pedagógicos para objetivarlos, describirlos, medirlos y evaluarlos; la mirada de tinte filosófico se interesa por la esencia de la experiencia como tal y busca acceder a la vivencia previa del mundo en que se articula todo el dispositivo instrumental; para reflexionar sobre ella. Ubicarse en la reflexión educativa implica ya una decisión previa de asumir los sentidos configurados en una cosmovisión lastrada con un sentido común, social y ciudadano.

La vivencia humana de aula activa la inteligencia, y, con ella, la conciencia de su capacidad y libertad para llevarla a cabo de una manera particular. Sobre un marco educativo globalizado, baremado e institucionalizado, la mirada inteligente al aula implica un desprenderse de lo ingenuo y traiciona los mecanismos instrumentales que se han erigido en función de la estabilidad del sistema educativo. La dinámica gerencial, que ha marcado el ritmo educativo, solo visibiliza y recompensa una lectura desde un contexto de utilidad y rendimiento, un monólogo que se cierra a otros horizontes de sentido y a otras posibilidades. La teoría educativa ha llenado de conceptos la práctica, desde la lógica positivista, vaciándola de experiencias; retomarlas, exige un ordenamiento coherente a partir de elementos vivenciales para ofrecer otro sentido e in-formar otro marco de interpretación lógico, metodológico y epistemológico. Las ofertas de sentido disponibles en el ámbito universitario obedecen a la demanda del mercado laboral, y en esa medida, son negligentes a la urgencia de un relevo responsable del mundo de la vida y sus instituciones. La institución educativa, en su opción formativa, prepara históricamente a los estudiantes desde la vivencia presente para incorporarlos a reconstruir vitalmente en un sentido humano, que les guíe de una manera coherente. La interpretación, ha mostrado la hermenéutica, es en sí misma histórica; reconoce un carácter situado que está en devenir; todo propósito humano y educativo de un

estudio disciplinar precisa una articulación situada históricamente entre la vida, la expresión y la comprensión. Dicha conexión significativa autoriza a juzgar críticamente, desde el punto de enunciación disciplinar en las aulas, aquellas formas en que la racionalidad dominante se ha objetivado desde la ideología capitalista. Como seres históricos en proceso educativo, se condensan una serie de cosmovisiones pasadas e interpretaciones de un mundo compartido, que condicionan la comprensión de la experiencia viva. La filosofía educativa nos muestra la posibilidad de tomar una actitud consiente y situada frente a la vida educativa y vivirla, actuando en consecuencia a una historia efectual que se objetiva en diferentes manifestaciones creativas, en este caso, el aula. La experiencia en el contexto de aula es una historia, nuevamente postergada que se actualiza en el hacer consiente la vivencia personal intersubjetiva para retornarla al mundo, ilustrada y comprometida con él.

La situación vital de la experiencia de aula se impone con tal autoridad, esencialmente humana, que obliga a la desobediencia del otro, del sentido común naturalizado; si quiere ser fiel a ella. La pleitesía al maestro, la sumisión a su autoridad de experto y el consecuente consentimiento de indignancia e ignorancia hacen de un discípulo un asunto problemático. La soberanía de la experiencia misma, en tutoría del maestro, señala la vía a la comprensión autónoma del alumno y en últimas a su auto-comprensión. Generalmente, se valora positivamente la obediencia del estudiante frente a la autoridad del docente; pero, siguiendo el llamado de la inteligencia gadameriana y en últimas de la humanidad, la insubordinación hace consiente, alerta la atención sobre la experiencia misma de formación; incluso a pesar o contra la autoridad del profesor. El imperativo hermenéutico de este tercer momento es ¡Pongámonos en situación!, situación humana, inteligente y ubicada en los horizontes de sentido, ya alertados por la mirada fenomenológica. Solamente desde ese lugar que ocupamos en el mundo, cualquiera que este sea, podemos decir algo; en este momento la práctica educativa en el aula presencial. Algunos objetaran que hoy en día podemos hablar desde cualquier lugar en el contexto de la infoesfera (Floridi, 2014). A estos necios contemporáneos, se les increpa que nuestro lugar en el mundo lo ocupamos existencialmente, encarnando un cuerpo hablante, que se despliega de un modo comprensivo. Los defensores de la educación virtual omiten un contexto de vida y experiencia corporizada, o por lo menos en la manera de asumirla para esta reflexión. Si otro tipo de situación hermenéutica es posible, desde tiempos, espacios, cuerpos e identidades digitales, exige una reflexión y no es objeto de este estudio. Fácticamente, habitamos este

mundo de un modo intencionalmente comprensivo, situación que interpela el conjunto de la experiencia vivida. La reflexión educativa implica ser consecuentes con lo que sucede espontáneamente en nosotros como humanos y asumir la experiencia educativa existencialmente hacia una formación reactualizada en aulas situadas que liberan la comprensión del mundo y de sí. En el modo de ser interpretativo, se considera la situación histórica como eje central y toda la experiencia vital se des-compone en vivencias, en este caso, de clase en el aula universitaria.

La pre-comprensión moderna, limita y fragmenta la educación, evidencia la crisis e insuficiencia de la teoría educativa para responder a un mayor bienestar social y, en último término, a la vida. La falacia moderna de querer fundar el aprendizaje en un supuesto canon, es denunciada por Larrosa (2003) para la pedagogía, entendida como una disciplina científica que aborda la educación desde un discurso de expertos que aplican tecnología y estrategia. Así, los detentores de un conocimiento cierto y acabado del saber-hacer fundan las prácticas educativas sobre una supuesta claridad cognitiva. Apoyada en la racionalidad moderna, mediada por la ciencia y la técnica; la pedagogía se comprende como una ciencia de la evidencia, avalada por el método científico, cuyo objeto de estudio sería la educación. La experiencia de aula abre fisuras en el camino de la formación universitaria permitiendo una configuración humana del mundo desde la presencia de cada participante. Bajo el pre-texto de la clase, el aula se expresa y se abre, poniendo hacia fuera posibilidades de dialogo con otros que entran, en la configuración de su elección de mundo como proyecto humano. Frente a la concepción “científica”, la mirada hermenéutica nos permite entender la educación desde el aula, como punto de partida de la reflexión desde un presente concreto y singular en el que realizamos nuestra existencia con otros en cada acto de aula. La educación es entendida aquí de una manera holística y supera su aproximación meramente cognitiva, que la priva de toda sensibilidad y condicionamiento histórico. Consideramos empero necesario asumir la experiencia existencial educativa en su totalidad cognitiva, emocional y emotiva sintetizada en la corporalidad del encuentro cara a cara entre los participantes en el aula. Como lo hemos vivido, reflexionar sobre el ejercicio de aula nos somete a un autoexamen que nos pone en evidencia la mutilación de la práctica educativa en su dimensión integral, desgajándola de sus condicionantes singulares.

El reconocimiento de la situación hermenéutica: 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. La situación de aula de clase está condicionada 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 comprensión en la condición misma de humanidad, es necesario buscar sus bases en la existencia gracias a autoapropiación y 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.

La hermenéutica, como hemos visto, más que un método que se aplica a un sujeto pedagógico llama la atención sobre ese incorporarse en el devenir de la tradición, gracias a la mediación de acontecimientos vitales que concurren en una *fusión de horizontes*. Al entrar en las tradiciones pedagógicas con una intencionalidad comprensiva, los pre-juicios *práxicos* de los agentes pedagógicos no les privan de su reflexión actual y presente; como suele suceder en un aula, entendida como espacio de transmisión técnica de conocimientos y competencias, ajena a las vivencias. Es precisamente una reflexión contextualizada del presente, la que permite situarse con respecto a las tradiciones pasadas y a las por-venir; “Muchas veces, en las reuniones de área, comentábamos como las vivencias de los estudiantes nos mostraban la parcialidad de los contenidos de las asignaturas y los límites del conocimiento que traíamos con nosotros, obligándolos a repensarlos conjuntamente con ellos” (Comunicación personal, diarios de clase, 2020).

De esta manera, el estudio se sitúa, como se aclaró en un primer momento, en una teoría crítica de la educación para tomar distancia de evaluaciones de contenidos y monitoreo de competencias que dan cuenta de la calidad educativa; para señalar otro sentido desde el aula que se inaugura con el encuentro con los estudiantes, los temas y el docente. De cualquier manera, en toda fusión se incorporan componentes del pasado, del presente y de un proyecto futuro, de cada uno y de todos, en el ejercicio de comprensión de mundo situada y común. Los horizontes ya interpretados son convocados en el aula, gracias a su naturaleza abierta y comunicable; lo cual permite una reconfiguración intersubjetiva en el devenir de las tradiciones teóricas de las asignaturas. Así, en el aula nos incorporamos en un paisaje pintado por otros, en diferentes espacios y tiempos históricos de la existencia humana, sobre el cual

iniciamos nuestro recorrido, con trazos propios, integrándonos en el caminar de tradiciones que complementan, transforman o chocan con nuestro mundo; pero que seguirán después de nosotros. “Con la profe entendíamos que había algo por decir y por hacer, que los autores o los temas eran interlocutores en nuestro camino de configuración de mundo, el propio y el común” (Estudiante, comunicación personal, diarios de clase, 2019)

En últimas el problema que aborda la pedagogía fenomenológica es el problema de la vida misma desplegada en el ámbito áulico y la conciencia de que es la “vida misma”. La conciencia es siempre histórica y niega cualquier a priori absoluto del cogito para su concepción antropológica y demanda un pensar efectivo sobre la historia concreta de esta vida. Se transita de los conceptos pedagógicos sobre la realidad educativa a las condiciones de posibilidad de aquellas prácticas que cosechan la praxis educativa. El sistema pedagógico migra del análisis conceptual a la palabra pedagógica que expresa algo sobre la realidad educativa -histórica- como un modo de vida humana consciente de sí.

Masschelein y Simons (2008) aciertan al afirmar que el historiador, refiriéndose a Kosellec y, creo yo, a cualquier científico, podría servirse de un ethos filosófico para un estudio, atento e incómodo, de su tiempo, reescribiendo su pasado para iluminar su presente. El distanciamiento del investigador que le supone plantearse ejercicios o preguntas de exposición incómoda es intrínsecamente una tarea educativa - paideia, aunque no necesariamente una cuestión de aprendizaje. Atendiendo al proceder filosófico, el presente estudio navega por los mundos vitales y horizontes hermenéuticos, que han transitado la praxis educativa, para explorar, desde la experiencia educativa presente en el aula universitaria, posibilidades más coherentes con lo esencialmente humano. Desde la comprensión de paideia, el espíritu de la época griega y el horizonte crítico de la modernidad que inauguro el dasein, como líneas de argumentación se hace una lectura de la experiencia humana de formación, hermenéutica, situada en el aula como fusión de horizontes. El aula situada en el aquí y el ahora es fenómeno vivencial y punto de partida desde el cual hacer la reflexión para comprender las estructuras de significado de la experiencia educativa, desde un proceder auténticamente humano; consiente de sí. El relato de reflexión sobre la práctica educativa en el aula, actualiza una tradición distante y extraña, pero que mantiene el vínculo de la relación pedagógica con el pasado. La conciencia histórica que

evidencia la hermenéutica reconoce a la tradición pedagógica un lugar en la reflexión. A pesar de la distancia que nos separa de los griegos, la apelación a la paideia, implícita en la cultura griega, es, para nuestro análisis, una estrategia hermenéutica. La tradición señala la inquietud de si debemos estudiar a los griegos y su paideia como lo fue en su momento y/o la fertilidad de su potencial en la reflexión actual. En el primer caso, dogmático, se estudia el pensamiento clásico objetivamente, evitando que su entidad se contamine con sus vivencias históricas. El hermeneuta, por su parte, como lo hemos visto, entra en dialogo con la tradición griega, implícita, en su ser occidental, y explícita, en la reflexión situada, con ocasión de la praxis educativa. Lo que como investigadora quiero lograr es, apoyada por la certeza vivencial y potencial de la dimensión fenomenológica y hermenéutica humana, establecer la relación de las obras con el contexto de sus autores, para comprender mi propia vida en tanto docente y expresar en mi propia labor educativa en el aula la comprensión humana, comprendiéndome. Para ello utilizo un lenguaje que tiene una lógica gramatical con reglas fijas, ajenas a la vida: la del autor y la mía como intérpretes. Las interpretaciones ocupan una posición particular dentro de la tradición, tienen su propio horizonte temporal situado. La experiencia del interprete se divide en aquella exterior del mundo natural objetivo de aula y la interior elegida con responsabilidad en las acciones docentes reflexionadas y libres.

La articulación de dos elementos importantes para la fenomenología hermenéutica -el acontecimiento y la vivencia- representan lo que pasa en el aula y lo que me sucede con ocasión de lo que pasa. El orden interior de las vivencias incorpora los eventos exteriores en el psiquismo de tal manera que la relación se funde estructuralmente y no se diferencia; pero sigue un patrón que permite que los dos elementos se infiltren. La síntesis del acontecimiento y su interiorización en la vivencia esta mediada por el rol fundamental de la imaginación; la vivencia es ella misma simbólica -se da frente a la interpretación que hacemos. La transición del acontecimiento a la vivencia es hermenéutica; no accedemos a ella por esquemas estadísticos, sino a través del propio ser como simbólico. Las maneras en el aula no se dan forma a merced de patrones de calidad; a pesar de ellos, la relación con el entorno áulico depende de cómo se interiorizan e interpretan los hechos educativos. Atender a la intuición hermenéutica y alterar teóricamente las interpretaciones que determinan las vivencias. La teoría ofrece la posibilidad de desviarse de lo fáctico, pero reconociendo las

condiciones del entorno, como realidades potentes que albergan responsablemente la convivencia humana, en la responsabilidad de sí mismo y de los suyos. El campo de juego de las posibilidades, del pensamiento, de las decisiones en poder de la historia, estamos en condiciones de experimentar en el lenguaje. Dejar algo incierto, sin decir y sin decidir, para sopesarlo nuevamente en sus posibilidades; la hermenéutica es la elaboración de ese poder tan potente como peligroso, entender que algo no relevante actualmente puede ser beneficioso en el futuro; esto es proyectar.

La andadura del concepto hermenéutica a través de la historia tiene la pretensión de mostrarnos, a través de la palabra en su dimensión semántica, los modos de vida, los usos y las relaciones que ha ido configurando. Todas ellas inauguran un horizonte de sentido comunicativo y crítico que nos autoriza a acceder a nuevas formas comprensión y de creación de lo humano y lo educativo más coherentes con el contexto actual. Siguiendo algunas huellas de la tradición hermenéutica, nos acercamos a la positividad del despliegue pedagógico institucional, para cuestionarlo desde la comprensión vivencial educativa en el aula. ¿Posibilita la praxis pedagógica una comprensión y una ejercitación del ser humano y, si es así, de qué medios se disponemos para alcanzarla? Los procesos de comprensión e interpretación son propios del conocimiento, en tanto humano, ¿Será posible, para la reflexión pedagógica elevar la comprensión desde lo singular a la validez universal y afirmar algo así como una estructura originaria con un carácter de plasmación del aula de clase en sus diferentes contextos?. Veamos que nos dicen los relatos, más cercanos de las vivencias...

4.4 La narrativa del aula

El lenguaje, desde la lucidez heideggeriana, es “la casa del ser”, donde se refugia el pensamiento y las posibilidades que nos darán a pensar la experiencia educativa del aula universitaria. El aula es un espacio narrativo; se cuentan historias para recitar los deberes, para explicar las actividades, para justificar los problemas, para excusar las ausencias, para preguntar o para responder; para dar cuenta, contar y contar-se. Es necesario comprender la contribución, evidenciada por Doqaruni, V. (2023) de las narraciones a las aulas -en un nivel pedagógico, moral e intercultural- para potenciar su valor. Acoger los relatos que se dan y se sugieren en el aula brinda oportunidades para un aprendizaje significativo en clase y la trasciende hacia un reconocimiento de la dimensión narrativa en la evolución humana formativa. Los relatos son académicos en tanto responden a exigencias de rendimiento y son humanos en tanto que resuenan comunitariamente como condición natural; pueden ser distracciones a penalizar o focos diferentes de atención que exponen las posibilidades humanas en el aula.

La narrativa, sentenció Ricoeur (2003), es una forma humana de comprender el mundo y dar sentido a la experiencia histórica lineal, anclándola a la identidad cultural y personal para construir significados y comprendernos. Así, el lenguaje accede a experiencias diversas del ser humano en su temporalidad, las integra, articula y clarifica en el relato que les da unidad y coherencia. La narrativa da cuenta de la identidad, examinada, reflexionada e interpretada, desde sus manifestaciones textuales, como fuente de la comprensión humana, siempre inconclusa y condicionada a contextos, lenguajes, símbolos y acciones. El aula de clase se crea narrativamente; desde su comprensión como experiencia, visibiliza y ejercita la conciencia comprensiva humana, en su identidad espaciotemporal. Es por ello que los relatos individuales, disciplinares, profesionales, ciudadanos, etc. son un recurso para la comprensión del aula que, sin embargo, no la agotan. ¿Cómo reinterpretar y tematizar la experiencia educativa desde los relatos sobre el aula? ¿Cómo las dimensiones fenomenológica y hermenéutica de la realidad del aula resignifican la experiencia educativa desde la ficción del relato?

La investigación narrativa ha puesto de relieve, desde la perspectiva de Ellingson y Ellis (2008), la experiencia vivida; cuestionando el monopolio del discurso científico moderno y ennobleciendo los detalles íntimos de las perspectivas personales. En este caso, la

caracterización de la experiencia educativa se rastrea en fragmentos literarios sobre vivencias relevantes de la praxis educativa; así como de diarios de clase custodiados por una reflexión permanente de la investigadora. Ellis (2015) enfatiza el carácter híbrido del enfoque, investigación y escritura para describir y reflexionar sobre experiencias personales, con el fin de comprender una experiencia cultural. En este punto también resuena la tesis de Bruner (1996) donde argumenta que la educación debe ser vista como un proceso de participación activa en la cultura, situación que se ha descuidado en el ámbito de la educación superior en el afán de alcanzar estándares globales que muchas veces nos alejan de la cultura propia. El aula de clase guarda en su seno una morada cultural que sale a la luz a través de relatos que destacan elementos pedagógicos significativos y se van articulando de manera intuitivamente ritual. Reiteramos que en este estudio, la narrativa no tiene una connotación meramente metodológica; se piensa como aquellos relatos que surgen en y sobre el aula, con ocasión de ella, y se concibe la investigación y la práctica como actividades simultáneas para comprender y mejorar vidas. Es una oportunidad para examinar la praxis educativa, sin ningún presupuesto hipotético; sino explorando como en las dinámicas del aula, en sí mismas y contadas, se van dando sentidos y configurando identidades desde las perspectivas de los participantes. A la universidad llegamos con el pre-juicio moderno de excesiva confianza en la evidencia que puede ser sometida a prueba y con mínima credibilidad en el poder transformador de los relatos. El aula comporta una ética entendida como reflexión sobre la moral, en este contexto particular, para construirse como profesores en un proceso de comprensión de su oficio, como estudiantes en proceso de formación y como humanos siendo. Los relatos revelan sentimientos, creencias, experiencias sobre como la educación en el aula, no solo afecta su rendimiento académico, sino su consideración como seres humanos, éticamente. En un mundo universitario de egos inconmensurables, la preocupación es mayor por el rigor académico y la exigencia profesional; sin embargo, los relatos traen al aula las personas y los contextos en su vulnerabilidad, descubriendo su existencia. Somos la "unidad narrativa" que reclama MacIntyre (1981), somos la historia coherente y significativa que nos otorga sentido y dirección, un marco interpretativo tácito a través del cual comprendemos y juzgamos las acciones y decisiones propias y ajenas. Interpretamos las dinámicas de aula, académicas o no, a través de los detalles narrativos de los participantes, docentes, estudiantes, autores, etc; somos personajes que resonamos con las historias de otros. Los relatos animan el aula; además de acompañar unos conocimientos teóricos y técnicos, le imprimen alma a

los contenidos “asignaturescos” sin vida; entrenan la sensibilidad hacia la diferencia y la complejidad humana.

Esta aproximación no quiere seguir las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, prioriza la investigación entendida como un acto ético y socialmente consciente, implícita en la acción educativa en su ejercicio profesional e institucionalizado. El proceder narrativo, más que un útil, es entonces, un ejercicio de posicionamiento y de adaptación permanente y creativa de la reflexión sobre las dinámicas educativas en la realidad del aula de clase universitaria. La narrativa, según Stolz (2017), se ha dispuesto en la investigación educativa depurándola de su uso instrumental; ha sido una forma consagrada de explorar ideas, que ya tiene sus primeras semillas en los diálogos de Platón. Allí, las teorías sobre el conocimiento, la educación, la virtud, el alma y las ideas, entre otras, se abren al debate y se van revelando en el intercambio narrativo y dialógico de las experiencias de los sofistas. Análogamente, la experiencia educativa se va develando esencialmente a partir de relatos singulares pertinentes que nos ayudan a comprender la complejidad de dichas experiencias. Sin embargo, no se pretende plantear, con la narrativa, una alternativa al manejo instrumental de la pedagogía como ciencia de la evidencia; sino señalar su sustrato vivencial, como experiencia humana finita. Para posicionarse estratégicamente en la conversación académica, como posible interlocutor y decir algo que “de a pensar” lo humano en sentido pedagógico, el investigador encarna el *dasein*, fenomenológica y hermenéuticamente dispuesto; para acoger el modo de ser humano, consiente e intencionalmente en el aula.

Como señala Delory-Momberger (2009), el lugar no existe sin historia y es precisamente el relato lo que hace el lugar; el aula es el lugar y existe como tal, vivida, en la medida en que la narramos desde la comunidad, creándola. Los relatos se cuentan para ser escuchados, me narran en la creatividad el encuentro con lo que soy, evocando nuevos relatos, convocando a otros en mi relato sobre el mundo compartido. El lenguaje de las interacciones en el aula viene marcado por las manifestaciones sociales, culturales e individuales que los participantes incorporan en sus interpretaciones. El intercambio cuestiona los límites del sentido y la experiencia propia, para posibilitar otras maneras a integrar y habilitar con responsabilidad en la construcción narrativa y conjunta del aula. La narrativa fecunda la reflexión pedagógica y permite un acceso privilegiado a lo humano; a través de matices de la vivencia, se nutre teóricamente una propuesta estructural de la concepción de aula. Las narraciones en y sobre el aula nos sirven de muelle educativo para indagar, en su ir y venir, los factores que influyen

en la actuación educativa. Los relatos activan -simpácticamente- la memoria, apoyan un aprendizaje significativo y alivian el aula del peso de la exigencia académica para vincularnos con los otros y con la vida. La educación superior ha descuidado las relaciones humanas, orientando su curso hacia el mercado laboral; particularmente en el aula, las notas orientan la autopercepción del estudiante. Los diarios de clase son relatos que, con la intención de recoger un resultado de aprendizaje, exponen, entre líneas, mensajes de urgencia vital frente al aplastante afán de rendimiento y, al mismo tiempo, las falencias en la formación integral como misión de la universidad.

El aula, cuando se narra, parte de acontecimientos vividos que van develando conscientemente modos de ser y comprender el mundo, cualitativamente diferentes, que se ponen a prueba en comunidad. Aproximarse a la pedagogía a través de la bio-grafía como rastro cercano, nunca fiel, de las vivencias educativas en el aula, desde las propias voces de los participantes, revela la variación en sus perspectivas y la imposibilidad de reducirla a una serie de categorías o códigos, para su análisis, sin perder su carácter fenoménico. Con gratitud a los diferentes relatos vivenciales, el aula es un espacio por hacer, narrativa, teórica y prácticamente, que habilita una agencia educativa diversa, reflexionada e integrada en una estructura compleja y flexible que permite anticipar intensidades. Las divergencias cualitativas en las maneras de experimentar y narrar el fenómeno del aula permite hacer una topografía vivencial del aula. Así el estudio (*logos*), la descripción (*grafía*) de los fenómenos de aula y su ubicación en la situación hermenéutica abren paso a una investigación que invita a una reflexión cualitativa permanente de la experiencia educativa como objeto y como sujeto existencial en la cotidianidad de la praxis del aula universitaria.

La narración pedagógica cuenta, es testimonio del aula como proceso de cambio de perspectiva en la forma en que los individuos ven el mundo, basándose experiencias previas; como lo describe el aprendizaje transformador en la propuesta de Mezirow (2008). Los relatos individuales están mediados por la distancia de la vivencia educativa y, es en esa distancia, donde se infiltra el dilema desorientador, la autorreflexión y las posibilidades reveladas en la praxis. En el intercambio narrativo de experiencias se presentan ciertas afinidades, que, acompañadas por sensaciones de incertidumbre y vulnerabilidad, muestran su potencial para transformar la comprensión a través de la interlocución. El trueque de relatos permite reconocer y reevaluar la estructura de los supuestos y las expectativas academicistas que enmarcan un pensar, sentir y actuar inicial. Los relatos de aula en las

relaciones pedagógicas devienen constitutivos y acompañan, con tinte reflexivo, vivencias afectando también el diseño curricular y su implementación. Las narraciones y su interpretación abren una reflexión sensible al acontecer áulico, poniendo de relieve la conectividad entre la historicidad, la experiencia, las creencias, los fundamentos teóricos y los principios morales. Los vínculos que se establecen entre las dimensiones mencionadas y el proceder curricular, adolecen de falta de coherencia y se manifiestan en circunstancias paradójicas y difíciles de apropiarse discursivamente. La interpretación de las narraciones, apoyada por la tradición fenomenológico-hermenéutica, apela a sustratos epistemológicos y antropológicos, para esclarecer la configuración progresiva del aula.

La percepción del aula por parte de los participantes está configurada constitutivamente desde las experiencias académicas y los relatos que se han ido suscitando alrededor de ellas. Nos “enganchan” las historias porque nos reconocemos en lo otro, en el acontecer histórico ajeno como posible y viable para nosotros. “Hablar sobre el tema”, afirma un colega, refiriéndose a las experiencias en el aula, permite conocer, contrastar, trabajar y actuar sobre los significados producidos; transformándolos en relación con los contextos en los que se han dado los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada uno, vincularlos a los momentos vitales y, desde una mirada amplia, hacer propuestas de cambio” (Docente, comunicación personal, diarios de clase, 2014). Exponer el oficio, poner a disposición interpretaciones y saberes; exponerlos para la crítica, invita a la transformación de la propia práctica y de la institución. El intercambio entre los participantes del aula, de las aulas, ponen a disposición las dinámicas pedagógicas en relatos, para anticipar reflexivamente y focalizar la atención sobre las vivencias de clase. Reducir la experiencia educativa al mero cumplimiento de los objetivos de formación programados, la mutila; ahora bien, concebirla desde la vivencia relativiza los objetivos a un efecto colateral. Evocar narrativamente la experiencia educativa del aula universitaria y comunicar con rodeos descriptivos el fenómeno de aula, destacan la potencia simbólica del lenguaje y permite un acceso diferente a lo pedagógico. Es necesario mostrar con palabras la praxis pedagógica como una forma de vida y elaborar el significado de lo que se va configurando en el entorno de aula; ya que no existe sin él. Los relatos atienden, acogen y transmiten en el aula una experiencia originaria que nos descubre como humanos en el ejercicio de comprensión.

Una vez señalado el lugar de la narrativa para la reflexión de la experiencia educativa en el aula universitaria, vamos a apelar a otro de los recursos que nos brinda el saber metodológico.

El análisis de los discursos nos permite un examen diferenciado de los relatos que coexisten en el aula y apoya la dilucidación de sus elementos constitutivos. Una vez abordada temáticamente la narrativa, como expresión del lenguaje; aquella manera primaria y fundamental en la que organizamos y comprendemos la experiencia en el mundo, va a ser dilucidada su dimensión encarnada, textual, semántica y pragmática, desde las voces del aula.

4.5 El análisis de los discursos de aula

Humanamente accedemos a la realidad y nos referimos a ella a través del lenguaje y este está inscrito en discursos sociales, educativos y políticos; todo análisis es del discurso. Una vez abordados los discursos; filosóficos como fundamento, procedimentales como orientación e institucionales como telón de fondo, urge vitalizarlos con las narraciones en y sobre el aula. Los primeros tienen como fuente las leyes, las políticas educativas y los documentos institucionales; vitalizarlos supone valernos de recursos fenomenológicos y narrativos. Estos últimos nos permiten acceder selectivamente, gracias a las voces de los participantes, a ciertos elementos con la fuerza hermenéutica necesaria para servir a la reinterpretación de la experiencia educativa en el aula. Desde la evidencia constructivista, comprendemos que la realidad del aula no está dada de antemano y sobre ella actuamos; sino que es una construcción social que se va dando permanentemente en la interacción, donde confluyen los discursos sugeridos en el intercambio vivencial situacional.

La pragmática educativa muestra el esquema básico tradicional de clase y las estructuras que soportan las dinámicas al interior, las aulas, los pupitres, el currículo, la estrategia, la secuencia, el rendimiento, como expresiones del discurso educativo tecnocrático, ajeno al contexto vivencial de interacción en la situación comunicativa. Los participantes del aula están comprendiendo e interpretando las interacciones del aula desde representaciones sociales ilustradas por el sistema universitario, que amparan, organizan y están a la base de nuevas experiencias, activándose al contar, escuchar y comprender historias. Van Dijk (2021) advierte como en la situación comunicativa, en construcción permanente, la vivencia de interlocución e intercambio de sentidos, puede alterar el discurso pedagógico oficial. Si atendemos a la información fenomenológica con la que se alfabetiza el aula, se incorporan textos y contextos, presentes y pasados; situaciones, interlocuciones y relatos relevantes, autorizan supuestos, comprensiones y posibilidades estructurales para un discurso alternativo. Las vivencias de un terreno pedagógico común, el aula, construyen comunitariamente un saber que pone de relieve una episteme de la conversación y la narración. Tomar este saber e interpretarlo, permite actualizar intuiciones de la praxis que den pistas para desarrollar un discurso erigido sobre bases vivenciales.

Así, nos valemos del discurso del aula, en tanto comporta textos escritos, visuales o verbales, y lo leemos, des-calificándolo de imposiciones institucionales, para identificar ciertas

categorías -temáticas, patrones y tendencias en el aula- disidentes. Los textos recogen maneras de proceder que se articulan como elementos discursivos de las practicas sociales (organizaciones e instituciones); por lo cual se apela a un análisis del lenguaje inscrito en los discursos. El análisis, de contenido vivencial, pragmático y epistémico del discurso, nos señala, por un lado, un aula cooptada por un discurso tradicional y, por otro, nuevas posibilidades de estructurar dispositivos discursivos, a partir de nodos simbólicos presentes en las palabras de los participantes. Abrir la reflexión a nuevos textos, surgidos de la escritura fenomenológica sobre el fenómeno del aula, muestra indicios de la potencialidad de otros discursos para fundamentar el aula desde una perspectiva vivencial. Estos excedentes metafóricos albergan refugios estructurales, cuya repetición ritual en una praxis reflexiva, remite los contenidos a una relación vivencial del participante que oye, atiende, pregunta, conversa y comparte un sentido.

La investigación sobre la realidad del aula en su dimensión discursiva y vivencial se enfoca en la consideración de las relaciones sociales implicadas -personales, institucionales, con los objetos, etc, plasmadas en los discursos. Paralelamente, dichas relaciones suponen vínculos de poder al interior, reglados por una mirada instrumental-gerencial de la institución. Apelar a un análisis del discurso de manera crítica, supone articular coherentemente categorías y relaciones presentes el discurso pedagógico “oficial” y aquel, de otro género, que posibilita e incorpora la emergencia de las voces cotidianas, espontáneas y vivenciales en el aula. En el análisis se visibilizan las relaciones dialécticas entre discurso y poder, presentes en el intercambio comunicativo del aula, y se descubren maneras alternas de actualizarse vivencialmente, más allá de autoridad, obediencia, aprobación o resultados. La referencia a disciplinas, como la filosofía, la antropología o la literatura, con categorías y relaciones relevantes y pertinentes para teorizar el aula, atienden a la emergencia de factores pragmáticos; sin desconocer las estructuras sociales-institucionales a la base. De esta manera, analizando el discurso, se prestan críticamente los procesos de construcción de la experiencia educativa para explorar las insuficiencias o negligencias de un sistema educativo anquilosado. Estructuras universitarias medievales, con sistemas de organización disciplinar arbórea, se han reificado normativamente por falta de movimiento y se han reproducido globalmente, ajenas a las estructuras rizomáticas características de nuestros días (Castro, 2007). El proceso de decolonizar la universidad, que nos propone el autor, no es sólo epistemológico, supone dismantelar social y políticamente las estructuras que dan continuidad al sistema actual. Los

enfoques colaborativos de la transmisión de conocimientos en el aula universitaria se pueden interpretar y reevaluar como un acto de descolonización de los espacios de conocimiento, sin desconocer el colonizador. Centrar la atención en la positividad de los espacios educativos, desde una mirada fenomenológico-hermenéutica, supone escuchar y analizar las narrativas del aula para fundamentar la reflexión en datos cosechados en las experiencias vividas. Por ejemplo, conectar los contenidos curriculares con experiencia de vida, a partir de relatos y preguntas, sacan a la luz un uso del lenguaje aúlico cargado de los sesgos mercantiles implícitos que llevan las prácticas.

La dimensión crítica del discurso tiene una implicación procedimental en la propuesta; su aplicación como investigación pedagógica esta implícita en la práctica, con la pretensión continuada de interpretar las condiciones del inmovilismo y aquellas que hacen posible considerar otras miradas. La interpretación gerencial de la universidad ha tenido más fuerza explicativa y ha estado mejor financiada, justificada y argumentada -cuantitativa y cualitativamente- desde la lógica capitalista. Sin embargo, la crisis del neoliberalismo; en tanto es cada vez más difícil de conciliar con el bienestar humano, es también la crisis de su doctrina en el ámbito educativo. El discurso educativo se alimenta de elementos lingüísticos, que reproducen la manera mercantilista de habitar una realidad; el aula tiene la pretensión de, reconociéndola, admitir perspectivas alternativas que descubren en los intercambios comunicativos de cotidianidad aúlica. Un examen literal de los aspectos lingüísticos de un texto educativo comporta una indagación sistemática de las relaciones entre el discurso pedagógico y aquel que va surgiendo de las narraciones de los participantes de aula. Su alcance no es solo descriptivo o normativo es también transformador y trascendental, en tanto plantea posibilidades alternas de construir realidades a partir del aula. Atender y profundizar sobre determinadas formas de conocimiento y comprensión desde la vivencia plantea nuevas relaciones con poder explicativo para interpretar y reevaluar las concepciones humanas y sus límites.

El aula está inmersa, en tanto contexto comunicativo, y en este punto insistimos con van Dijk (2021), en las estructuras del discurso y sus funciones pragmáticas; los discursos, en su acepción foucaultiana, son sistemas de pensamiento que condicionan lo que es posible decir y pensar en un contexto determinado. El discurso sobre el aula ha quedado incautado por una pedagogía, caracterizada por Dewey (1998), como tradicional; ella determina las normas de producción y divulgación del conocimiento y moldea la percepción del mundo educativo

y sus interacciones, estructurándolo, para poder controlarlo y regularlo. Así, los participantes en el aula se pronuncian desde un modelo mental implícito, recibido en la socialización y la escolarización; desde el cual accede epistémicamente a la clase y la reifica como el discurso válido. La interacción áulica está influida por los discursos educativos en vigor: capitalista, neoliberal, gubernamental, educativo, universitario, privado y confesional; pero no agota el alcance, las funciones y las propiedades de la situación comunicativa. La referencia fenomenológica al aula, como situación comunicativa en curso, es imperativa para acompañar su adecuada tematización. Examinar la experiencia educativa, como fenómeno en relación al mundo del aula, supone poner de relieve el discurso ya existente que le influencia y evidencia sus inconsistencias, como se ha hecho en el apartado propedéutico de este estudio. Paralelamente, los relatos pedagógicos, asisten la reflexión para sentar nuevas bases discursivas que aporten estructural, funcional y constitutivamente a la situación comunicativa del aula. El estudio fenomenológico-hermenéutico de la experiencia educativa en el aula tiene en cuenta las relaciones -de utilidad, de poder, de jerarquía, de familiaridad, de respeto o de cuidado- entre los participantes, los recursos pedagógicos y demás variables emergentes involucradas en la dinámica del aula. Un estudio crítico del discurso pedagógico en el aula examina la manipulación mercantil de los estudiantes en sus elecciones de vocacionales y un posible marco en el aula para una resistencia y disidencia de un sistema global. Las identidades de los participantes del aula incorporan fisuras, gracias a las interacciones y las relaciones; el intercambio conversacional supone un uso lingüístico plural que moviliza estructuras alternativas que escapan al monopolio del mercado. Se presta especial atención a las maneras, que defiende Larrosa (2019); cómo se emplean las palabras, los discursos disciplinares, las preguntas, las narrativas y las maneras para configurar un sentido común en el aula.

El discurso, entonces, lastra su propio análisis a partir de recursos literarios, formales e informales, para organizar un conjunto de ideas y conceptos que sean ofertas de sentido pedagógico para la experiencia educativa como fenómeno de aula. Como lo enuncia Hajer (2005), la interacción participante otorga un significado que se produce en las prácticas concretas; la dimensión analítica del discurso del aula articula significados y sentidos que se develan en la interacción conversacional de los participantes, condicionados por el contexto de la clase. Los formatos discursivos -gramatical, semántico y pragmático- del lenguaje se exponen en las interacciones comunicativas concretas y los discursos cognitivos, históricos,

sociales, políticos y culturales a la base de las conversaciones en y sobre el aula. El ser humano construye los significados con los que comprende y representa el mundo, gracias al lenguaje; análogamente, los participantes del aula comprenden y configuran los significados para representar el aula. Por ello es fundamental, entender, en las interacciones discursivas, las dimensiones referencial, expresiva, ética, afectiva e ideológica del lenguaje en los diferentes contextos; deviene un desafío permanente para el aula. El énfasis narrativo, cotidiano o literario de los relatos del aula, es el medio para comprender prácticas sociales y los procesos que motivan su examen. La elección de recursos conceptuales, para tematizar la experiencia educativa, cargan en sí mismos su devenir histórico y exigen referencia permanente al fenómeno para ser reinterpretados. El análisis de la conversación académica y espontánea en y sobre el aula de clase muestra circunstancialmente el alcance del lenguaje y la responsabilidad sobre el uso crítico de los conceptos para habitar éticamente el mundo. Hablamos desde categorías gerenciales, como rendimiento y resultados, lo cual condiciona la lectura del aula; por tal razón es importante visibilizarlas como estructuras presentes. Todo trabajo de interpretación narrativa supone un análisis conceptual, que en palabras de Vilanou (2014), esta caracterizado por el tratamiento histórico de los conceptos y una vocación por discursos. Esta vocación salva al concepto de caer en la definición fija y atender a la palabra dirigida, que activa significaciones y sentidos en cuanto se pronuncia. La palabra, dicha y vivida, en su contexto discursivo de experiencias y significaciones, como sugiere Gadamer (1997), se distancia del concepto, universal y fijo. Recuperar, reflexivamente, las palabras pronunciadas en y sobre el aula tuvo como fuente primaria los discursos naturales de la cotidianidad del aula.

La inquietud de abordar los diferencialmente los discursos sobre el aula, se apoya en el análisis crítico del discurso de Fairclough (2013) que tiene un marco triádico. Un análisis textual, de la producción lingüística de los participantes; contextual, en y sobre el aula en el ámbito institucional y práxico en las prácticas sociales que se generan. El nivel contextual supuso abordar el contexto educativo de la institución superior (primer capítulo), en el que se configuran las prácticas, para comprender mejor lo que el aula significaba como experiencia educativa. Situarnos en el nexo de relaciones sociales que se dan en el aula, presupone unas condiciones de referencia institucionales, que influyen con sus decisiones y políticas sobre la praxis educativa. Finalmente, abordar el aula desde las narraciones de los participantes, tiene

como condición de posibilidad el panorama institucional, cuyas relaciones de poder visibles, documentadas o reproducidas estructuralmente, condicionan las prácticas en el aula.

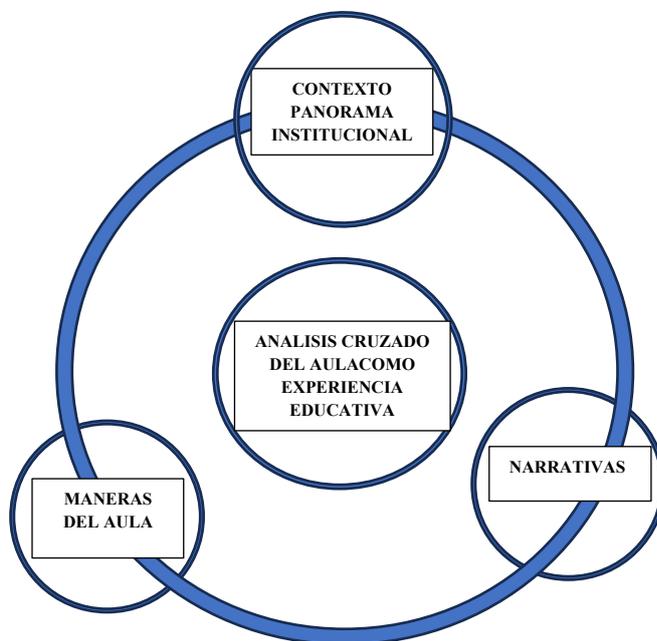


Figura 4. Esquema. Análisis triádico del discurso de aula. Nota. Elaboración propia con base en el análisis triádico del discurso de Fairclough (2013).

El acceso a la realidad de la experiencia en el aula se hace principalmente a través del lenguaje; el análisis y la investigación sociales aquí utilizan la lengua contextualizada en los discursos variables que recogen la deconstrucción interpretativa del aula, desde la interacción. Hablar de la realidad del aula, es referirse a los enunciados que la representan; de esta manera, está condicionada por las creencias y prejuicios personales, así como las ideologías sociales y políticas que la subyacen. Atentos a los discursos educativos dominantes que condicionan la investigación, como tecnologías de poder que validan o no los enunciados; la dinámica reflexiva en el aula tiene la pretensión de visibilizar estas relaciones de manera contestataria desde la cotidianidad. Los significados que surgen en la interrelación del aula no son exclusivos de ese espacio académico; los participantes, sus creencias, objetivos y preferencias, juegan un papel en la indagación. Es por ello que, las diferentes dimensiones del discurso deben hacerse explícitas en un ejercicio investigativo crítico de abordar, estudiar y deconstruir

el aula como fenómeno social y como espacio para problematizar las ideologías dominantes, los supuestos y las prácticas que se daban por sentados en el ámbito educativo.

Para el examen de la experiencia educativa, en nuestro recorrido, separamos el lenguaje descriptivo y representacional de la ciencia pedagógica formal, desde su dimensión semántica, para rescatar el lenguaje interpretativo, apelando a tradiciones filosóficas. *Paideia y Bildung* iluminan con sentido filosófico el lenguaje de la educación, para resignificar el concepto y recuperar la palabra que cobra vida en el discurso de las prácticas educativas. Los conceptos se ponen en juego con ocasión de la experiencia y la vitalidad en su uso, para dar cuenta, prácticamente de ella y someter a crítica la estabilidad del lenguaje científico. Los conceptos pedagógicos abstractos ceden frente a la fuerza metafórica de las palabras que se recargan en su significado contextual y cobran un sentido en el ejercicio vivencial de comprensión. El contexto situacional -el aula- condiciona las elecciones de sentido de la interpretación de la realidad educativa a través de los conceptos que la representan para abrirse con las palabras de los sujetos educativos a perspectivas diversas y transformar las prácticas en la acción educativa. Se retoman elementos históricos de los conceptos, en tanto preparan para la acción educativa y cuidan la cohesión interna y la intencionalidad del aula; *paideia* y *bildung* devienen útiles interpretativos para pensar la experiencia en el aula. La praxis se registra en el discurso educativo, a través el debate por el concepto adecuado, necesario para construir la historia factual del aula. Apelar a las fuentes teóricas clásicas, desde sus conceptos, es una etapa propedéutica para superar la mera exegesis literal -atemporal- y acceder a las subjetividades encarnadas. Un *dasein* intencional, orienta precisamente un marco antropológico que admite el cambio y la agencia de los sujetos, los tiempos y los espacios propios. Se ralentiza el tiempo en el encuentro con la reflexión de la acción educativa, agrietando la ideología tecnocrática y abriéndose hacia formas de comprender el sentido del aula como estructura social desde donde interpretar la experiencia educativa en su complejidad. Fácticamente, los acontecimientos históricos del aula y la semántica de los relatos que la caracterizan no se pueden representar de manera definitiva en los conceptos. Los discursos educativos sobre el aula interpretan y dan cuenta de prácticas, lo cual obliga a hacerse cargo del pasado y anticipar, arriesgadamente, posibilidades futuras desde la práctica. La finalidad humana del aula no se puede abordar abstractamente, solo encarnada; la reflexión sobre el concepto y la experiencia educativa se da en la praxis y en la expectativa. El significado se vale de conceptos y hechos; gracias a sustratos pragmáticos, actualiza la disponibilidad del concepto y le da

vigencia para la reflexión del presente. Una referencia al significado evita caer en prescripciones semánticas e ideológicas que determinan su uso y posibilitan una comunicación espontánea. La creatividad filosófica, presume Kosellec (1996), renueva la capacidad del entendimiento y la acción comunicativa activa los conceptos en contextos pragmáticos y políticos. Leer la educación desde la *paideia* griega y el sujeto educativo desde el *dasein* heideggeriano para pensar la experiencia educativa, actualiza el valor en estos conceptos y compromete, desde allí, los modos de ser en el aula. La relación semántica entre contexto pragmático del aula y el uso significativo de conceptos, *paideia* y *dasein*, crea condiciones para la reflexión en y de la praxis; y, por ende, asume una perspectiva y suscita acciones fundamentadas en tradiciones epistémicas. Hasta aquí lo que pretende ser un examen somero de los recursos del discurso filosófico, desarrollados anteriormente, para pensar el aula.

Para un análisis crítico del discurso político (abordado superficialmente en el primer apartado) trataremos el caso chileno, paradigmático para la región. Estructuras textuales e interpretaciones discursivas llevan en los lenguajes académicos el significado ideológico del discurso educativo moldeado por la política neoliberal; hoy con ilusiones progresistas, hay una mayor intervención estatal en función de la presión global, sin turbar la dinámica performativa en función de la calidad. La universidad privada utiliza, cada vez más, la regulación como estrategia de marketing para seducir los estudiantes y sus familias en el mercado de la educación. El análisis del discurso educativo es político, sirve de marco a la planeación educativa y ejerce un control gerencial sobre prácticas; así, reduce la autonomía, creatividad y confianza en los sujetos educativos para emitir juicios, tomar decisiones; autorregularse pedagógicamente. El uso del lenguaje en el aula, felizmente, va más allá de la institucionalidad y admite usos inciertos y plurales que contribuyen a dar forma a la práctica educativa, interrogar las construcciones discursivas de poder activas y habilitar otras posibilidades. A modo de ejemplo de cómo la política oficial da forma a la experiencia educativa, un análisis crítico del discurso educativo formal de la educación superior universitaria, lo realiza Hinostroza-Paredes (2020), para el caso de Chile. La autora muestra cómo las formas lingüísticas oficiales moldean la agencia educativa; las directrices de PISA, la ley de educación, los reglamentos y las acreditaciones señalan “necesidades, obligaciones y cualidades deseables, como atributos, verificables y sostenidos, útiles para el discurso gerencial”. Desde los documentos oficiales, se reduce la profesionalidad a la exigencia de

actualización y la experiencia laboral e investigativa; descuidan así, una referencia léxica clara a actitudes y valores éticos presentes en la vocación de servicio de la docencia universitaria. La coexistencia de discursos refuerza una construcción particular de la agencia; el gobierno, los supervisores internacionales y las universidades comparten un discurso de regulación orientado a resultados y evidencias del logro. Nos hablan de producción académica, resultados de aprendizaje esperados, enseñanza eficaz, competencia profesional; los procesos educativos se reducen a indicadores medibles de desempeño. Sin embargo, virtudes como la autonomía o la responsabilidad, pilares del desarrollo profesional, están ausentes o en una espiral descendente orientados a lo funcional. Como productores de materiales y estrategias o consumidores de contenidos técnicas y destrezas para el aprendizaje, “de calidad” docentes y estudiantes y demás agentes educativos se posicionan discursivamente como técnicos educativos, en lugar de académicos en procesos de desarrollo profesional reflexivo colectivo y generado en la praxis misma. La calidad educativa, y aquí apelamos al exrector de la Universidad Nacional de Colombia M. Wasserman (comunicación personal, 2023), es un concepto contemplado en la ley educativa, pero adolece de falta de claridad y sentido respecto al contexto universitario y favorece el *statu quo* elitista, eficiente y eficaz del mercado. La calidad es un atributo integral de quien la posee, independientemente de contenidos; como estipula el Consejo Nacional de Acreditación (1996) “La calidad es la medida en que se aproxima al prototipo ideal, la realización óptima de lo que le es propio según el género a que pertenece”. En ese sentido, la excelencia académica podría interpretarse como ese proceso de formación y mejora permanente de un sujeto académico con respecto a sí mismo y a su situación inicial; más que una dimensión funcional y competitiva definida según los intereses instrumentales del mercado. Las preocupaciones de performatividad, distantes del compromiso con el pensamiento crítico e independiente, piedras angulares de la educación universitaria, moldean el agente educativo, impactando en la construcción de su identidad académica, cívica y humana. Es así como la autora chilena aborda el discurso oficial desde un análisis crítico, para evidenciar el descuido de los agentes educativos y sus prácticas cotidianas. Al interior de este discurso sometido a la crítica, reivindicamos las maneras de un intercambio intersubjetivo en el aula, donde se articulan las decisiones sobre las dinámicas de la formación a nivel micro, de la clase, de un trabajo académico consensuado entre los participantes para sacar partido vital a una inversión económica.

Ahora bien, en un tercer nivel de discurso, tras los discursos que podríamos llamar teórico y político, el examen de las interacciones comunicativas en el aula tienen la pretensión de hacer un ejercicio de permanente de recuperar la agencia al participante del aula, inclusive para reivindicarse desde su ausencia. Es importante aclarar que, a continuación, pongo sobre la mesa ilustraciones muy representativas que resuenan con todos aquellos que vivimos la educación como experiencia y no tienen la pretensión de cobrar validez a partir de un recuento numérico. Se notifica que en este apartado todas las citas entre comillas, rescatadas literalmente de los participantes, deben ir seguidas, según normas APA, de: (comunicación personal, 2024). En función de la continuidad, la comprensión y el estilo se han omitido en esta sección del documento.

Expresiones comunes entre los participantes del aula como: “Sólo importa la nota”, “somos más que un código”, “no piensan en que tenemos una vida”, son algunos ejemplos que se escuchan en clase, sobre todo en época de exámenes, que denotan el cansancio y la inconformidad frente a exigencias institucionales de rendimiento académico. En el marco de la formación integral que proclama la educación superior, las palabras de los sujetos educativos, reclaman un bienestar humano, más allá del académico y funcional. Sin embargo, se mantiene la inquietud sobre ¿Cuál es el alcance del discurso del aula, como experiencia colaborativa, para construir identidades autónomas y reflexivas en medio de discursos dominantes? ¿Pueden los sujetos educativos directos, desde su lugar de enunciación primario en el aula, volver a poner sobre la agenda política de los gobiernos y las universidades, su agencia en la formación universitaria?

El análisis de la práctica discursiva cobija una red de discursos que se relacionan entre sí desde su producción, interpretación y cambios, incorporando ideas y valores que contribuyen a pensar acciones educativas más coherentes con la formación integral -lema de la universidad actual. La información fenomenológica, nutrida por los relatos del aula generan inquietudes sobre estructuras alternativas de relación entre sus elementos o abre vías de reflexión que transforman las ideas iniciales. Es imprescindible hacer hincapié en que los datos no se han recogido y analizado mediante procedimientos técnicos de selección, organización, clasificación y codificación; se atiende a los caminos andados por el investigador. Los datos son construidos por el participante-investigador desde su mirada, tal y como los recibe y comprende, hermenéuticamente, no para negar la concepción oficial sino

para matizarla y situarla. Por ello, en el ejercicio investigativo desarrollado, se relacionan permanentemente percepciones fenoménicas narradas y conceptos teóricos que los apoyan.

El examen del aula se hace desde las características que le dan sentido en el contexto comunicativo en el que se produce; rastrear las propiedades del aula en sus dinámicas, revela conexiones con la identidad y la ideología en el ámbito educativo. El análisis del texto se da en las palabras, los diarios y otros documentos relevantes en el mundo educativo (tareas, reflexiones, circulares, etc.), que se interpretan y explican en los contextos de clase en los que surgieron. La experiencia educativa en el aula, como espacio coconstruido en el intercambio comunicativo de aula, supone experiencias sociales más profundas ancladas en las estructuras sociales y de la propia vida humana. Así la experiencia educativa en el aula se refiere a las actividades de intercambio social, tal y como acontecen en un espacio-tiempo concreto y que están condicionadas por muchas vidas, muchas clases y muchas aulas a lo largo del tiempo.

El presente estudio se vale de los discursos educativos y las prácticas que se dan en el aula, para explorar acciones y palabras reiteradas de los participantes, que revelan elementos significativos para el aula. Así mismo, se identifican formas en las que los individuos -no sólo como estudiantes, sino también como ciudadanos y seres humanos, relacionan sus aprendizajes formales con la vida misma. Las experiencias en el aula trascienden la dimensión pedagógica, hacia un autoexamen, un llamado de atención sobre como conocimientos y destrezas de educación formal repercuten en la vida. El análisis del aula como práctica social permitió a los participantes identificar como estos elementos presentes en sus experiencias tenían replicas en circunstancias ajenas a la universidad. La comprensión de la experiencia educativa comporta la autocomprensión de varios sí mismos, que desde ese contexto legitiman comunitariamente sus perspectivas. La voz hermenéutica reconoce en este camino la capacidad de autorreflexión, desde el rol propio en la producción del conocimiento y la realidad del y sobre el aula, como investigador y participante. Si se parte de la percepción y acción humana en el aula, se divaga entre la difusa frontera entre el intercambio social vivido y su representación narrativa para articular aristas éticas, ontológicas epistemológicas y políticas de la experiencia educativa.

El nivel textual a analizar surge precisamente de los relatos recogidos en los diarios de clase y reflexión; nutridos con las percepciones obtenidas de los participantes en las interacciones del aula. Adicionalmente, los diarios de reflexión recogen una descripción más detallada de la clase presencial de la clase que más ha gustado, en opinión de los participantes, tratando de dejar abierta la posibilidad de incluir lo que para cada uno era importante, sin enfatizar ninguna dimensión en especial. La revisión de los escritos complementa y da fuerza a intuiciones pedagógicas recogidas durante años de observación participante y diarios de clase en la práctica docente.

Concretamente, las prácticas comunitarias ya establecidas en las dinámicas de clase, los diarios de clase, como estrategia pedagógica, abrieron paso a los diarios de reflexión para acceder a una evidencia más sistematizada y profundizar sobre intuiciones ya percibidas y recogidas. Mi experiencia investigadora previa con estudiantes mostró que las entrevistas en profundidad intimidaban sus intervenciones; las preguntas, a pesar de no hacerlo intencionalmente, llevan los sesgos del que pregunta y desvían a los participantes hacia experiencias concretas. Los diarios de reflexión se presentan, a diferencia de las entrevistas, como un espacio seguro para que los participantes describan y reflexionen sobre sus experiencias y, además, como un medio de organizar de una manera más formal los datos obtenidos en las observaciones del aula. Los participantes que hicieron los diarios de reflexión también, en su momento, habían participado de la estrategia de diarios de clase; ahora se hizo siguiendo la intencionalidad marcada por el objetivo de investigación. La primera recogida de datos se da “en bruto”, es decir, proviene de experiencias concretas, en observaciones y conversaciones cotidianas en el aula, muchas veces registradas por estudiantes y profesores en los diarios de clase. Los diarios de clase permitieron filtrar las primeras observaciones que surgieron en nuestra práctica reflexiva dentro del aula. Siempre tratando de leer entre líneas, para focalizar los aspectos mínimos, desde donde el trabajo del aula podía aportar e identificar algunos momentos formativos. Con respecto a esta primera información, inicialmente aleatoria, se seleccionaron a 10 estudiantes y 10 profesores para colaborar con los diarios reflexivos, profundizar aún más en la comprensión del contexto áulico y dar solidez a la articulación de la información. Los diarios de reflexión tienen el potencial para motivar a los participantes a documentar momentos significativos propios y permite al investigador un acceso a su experiencia en el aula, sin influir en su construcción. Paralelamente, los diarios son, como expresa van Manen (1990) reflejos útiles de valor

fenomenológico; en tanto registran cualquier experiencia, pensamiento o reflexión relacionado con las experiencias adquiridas en los intercambios de aula. Los documentos resultantes de estos diarios se analizaron a la luz del contexto de investigación y reforzaron elementos relevantes en la dinámica y el significado de una experiencia en el aula, esenciales a la hora de ampliar su comprensión. Es imperativo tener en cuenta que la reflexión se valió de los textos de los participantes, orales o escritos, producidos en el contexto de sus cursos. Todos ellos fueron, oportunamente, cobrando relevancia en el proceso investigativo desde una mirada hermenéutica y se organizaron siguiendo un proceso inductivo. La investigación, como se ha planteado, no se basa en hipótesis a priori, sino que esta guiada por los propios datos fácticos y desde los discursos que emergen en las prácticas. La exploración del aula, como contexto de la investigación, fue el punto de partida para establecer el escenario en el que los alumnos actuaron e interactuaron. Volver, cada vez y en cada clase, sobre la realidad del aula, conducía a la identificación de elementos y recursos teóricos relevantes desde la experiencia investigadora, que remitían nuevamente a la práctica, en un recorrido en circular; como rescata la mirada del bricolaje. La aparición de temas comunes vuelve a cobrar fuerza en los escritos reflexivos de este último año, lo cual sirve para matizar y subsanar lo que aparece como insuficiencia metodológica, desde la mirada protocolaria. Las palabras del profesor, las dinámicas del aula, la relevancia para la vida propia, el intercambio con los compañeros y la invitación a cuestionar, son invocados una vez más en los diarios de reflexión como elementos reincidentes en la clase que más les ha seducido (en el sentido etimológico educar como seducir).

Ahora se enfoca la mirada en las voces de los participantes que, a través de sus narraciones en los diarios de reflexión, fueron construyendo, tanto el discurso, como la práctica educativa en el aula. A partir de sus relatos sobre sus aulas y sus clases, se recogen cinco ejes que, a mi manera de ver, resuenan reiteradamente y serán abordados teóricamente en la parte final.

Las palabras es uno de los aspectos que se rescatan en los diarios de reflexión y surge como eje articulador del ritual de clase, sobre el cual reincidenten los participantes; al comenzar... “La primera clase, las palabras de bienvenida de la profe mostraban la disposición que tenía; generaba un ambiente confiable y seguro”. “Desde un inicio, inclusive antes de conocernos, nos miraba y con la mirada nos marcaba la ruta hacia el salón de clases”. Las palabras de bienvenida vienen acompañadas por la mirada que acoge y de la misma manera focaliza la atención, sobre el aula -que pone a disposición- y sobre cada uno de los participantes para

reconocer su presencia como participante. “Las palabras pausadas y vocalizadas del profe en el aula generaban un ambiente relajado, cordial y cercano; no se sentía como una figura de autoridad y poder que intimida”. “Lo recuerdo con mucho aprecio, era honesto y abierto; con sus experiencias académicas, abría el dialogo y nos invitaba a participar”. En las primeras clases del curso, cuando se empiezan a articular las dinámicas del aula, destaca la actitud del maestro que, con su ejemplo, naturaliza el manejo de la palabra, valida la participación con su propia narración. La actitud tranquila y paciente, que rescatan algunos estudiantes, para un ambiente seguro, es una actitud que señala las maneras e invita a participar, cede la palabra.

Las palabras docentes llaman la atención de los participantes y convocan al encuentro, a compartir anécdotas propias; “La profesora busca recoger en el aula los intereses o experiencias -personales, académicas o laborales- de los estudiantes, recoge palabras nuestras e indaga más, sobre otros temas”. Es importante que las palabras traigan el alumno y sus intereses al aula, los maestros usualmente recalcan que “desde un principio, los contenidos de la clase deben vincularse a los intereses de los estudiantes”.

Las palabras están asociadas a su manejo, sobre el cual más adelante profundizaremos; una vez convocan al aula, las palabras dan forma a los contenidos a través de los ardides de la memoria que encadenan las temáticas con las historias de vida. Un estudiante repara que en su clase, el docente “trata de visibilizar, con ejemplos, la posible utilidad de las temáticas para la vida”, otra alumna recalca como “la profe muestra los contenidos como si fueran indispensables para la vida y la carrera, sin las cuales no te podrías desenvolver bien como profesional”. Los docentes también insisten sobre la importancia de conocer a los estudiantes, para poder dirigir la clase a ellos, sugerirles tácitamente repensarse desde sus experiencias pasadas o posibilidades futuras; “escucharlos, saber de dónde vienen, sus orígenes, porqué escogieron la carrera, que esperan del curso, entender sus condiciones particulares, donde se imaginan dentro de unos años. Con esos elementos voy construyendo ‘casos de estudio’, personalizados, que el curso sea un traje hecho a medida, con ejemplos dirigidos a ellos”. En la insistente demanda de los participantes de vincular los contenidos a la vida como valor deseable en las dinámicas de aula, surgen consideraciones sobre la utilidad; pero más allá de un sentido instrumental, “las temáticas son aplicables; se debe dar ejemplos de la vida laboral o contextual del área, en los cuales desarrolla la importancia de la disciplina para la sociedad”.

El momento ‘wow’ dice otro participante y colaborador es cuando “se realizan charlas con profesionales ya en activo; estos usan la simulación como herramienta en su vida profesional, los estudiantes empiezan a visualizar el potencial de esta, no solo en su vida profesional, sino como herramienta que pueden usar en otros cursos y hasta en su vida”. La experiencia y la expresión “wow” tiene el potencial de reflejar el asombro y la capacidad de captar la atención de los participantes.

Las palabras, las preguntas, las referencias a la vida, a experiencias pasadas y por vivir, por parte de los participantes, son maneras de llamar y prestar atención, captar la mirada, con la actitud inquisitiva de la palabra, que dispone. Estos recursos señalan un retorno a los participantes, sus vidas, para dar ejemplos, para poner-se y poner-los como ejemplo, para orientar la mirada sobre sí mismos, son memoria y posibilidad, son ejercicio hermenéutico de humanidad que nos recuerda el *dasein*. Captar la atención del otro, de los otros en el aula, es convocarlos al encuentro y hacer un llamado pedagógico, en la medida en que se focaliza la mirada, un acto de atención individualizadamente dirigida. La mirada propia o del otro, el cara a cara, reconoce al otro como participante y como tal personaliza su atención respetando sus maneras propias de expresión, “entender que somos diferentes es esencial para una clase ideal”. “Atiende a cada estudiante individualmente y tiene en cuenta como somos. En mi caso soy callada y a veces siento que los profesores pueden forzarme a hablar y no digo lo que quiero”. Mirar y hablar a la cara es esencial en las relaciones del aula; eso se evidenció aún más “después de la pandemia, agradecía poder mirar a la cara y ver en los estudiantes las expresiones de duda, cansancio o aburrimiento y reaccionar positivamente, actuar acorde para recibir sus preguntas o reducir la carga, para tranquilizarlos o apelar a algún cambio repentino para alertarlos”. Las miradas pueden calmar o intimidar, cuestionar o invalidar; en cualquier caso, tienen potencia para captar u ofrecer atención. “Veinte alumnos o 40 ojos siempre desafían una práctica educativa y, en la misma dirección, intimidan; estar entre ellos y rotar la palabra para que las miradas alternen, se ha convertido en un ejercicio consiente para validar la palabra de todos, dar valor a los demás como interlocutores y entender que la clase no es del profesor, el aprendizaje es de ellos y se da entre todos”.

Complementariamente a ese recibir y ‘prestar’ atención, con la mirada y la palabra, para disponer el aula, es recurrente la referencia a los contenidos del programa de la asignatura. “El conocimiento disciplinar que traía la docente era amplio y te daba confianza y seguridad”, “maneja los temas con soltura y fluidez, haciendo que lo difícil fuera sencillo” y “la que

sabe, sabe y se le nota”; fueron algunas de las anotaciones que se recogían en los diarios de reflexión. Es cierto que la experticia en los saberes disciplinares es fundamental para la praxis educativa, sí y solo sí, apoyan y son parte de un proceso más amplio de formación. “La clase tuvo una evolución a través del semestre; iniciamos con incertidumbre, no conocemos al profesor, ni a los compañeros, ni a la materia, luego se vuelve más cómodo; el profesor, gracias a su actitud y conocimientos, nos familiariza con la metodología, los temas y los otros; después ya entramos en confianza para compartir, cuestionar y debatir”. La experticia disciplinar es un requisito indispensable; pero, siendo conscientes que el trabajo del aula no se agota en su transmisión. Las maneras, fluidas, sencillas y seguras, como remarcan algunos, van articulando y dirigiendo los conocimientos, quitándoles alternamente el peso de rendir académicamente.

Los docentes alertan: “Chicos no hay segundas oportunidades, esta es la oportunidad de preguntar, aprender, ensayar y aplicar”, los alumnos señalan “nos presentaba aspectos científicos y su versión aplicada, donde podíamos cuestionar y participar, practicar y equivocarnos, nos daba autonomía”. Estas afirmaciones retoman el sentido del periodo universitario, en el que se vivencia un proceso de aprendizaje como experiencia y no sólo como transmisión de contenidos. La universidad tiene un rol social preparatorio y es, en este espacio mínimo del aula, donde se deben ofrecer propuestas de sentido concretas y ponerlas a prueba, desecharlas o validarlas para “recibir el mundo”. La clase me enseñó a “fortalecer mi apreciación de los conceptos y el rol social que pueden tener, ‘saben qué es, ¡pregunten!, saben para qué sirve, ¡pregunten!, decía, me ayudó mucho a entender la relevancia de mi carrera en la actualidad”. “Entender que no aprendemos solo a ser funcionales en una máquina de producción; sino a comprender a qué estamos sirviendo cuando funcionamos y porque lo hacemos”. Los conceptos cobran sentido cuando se muestra su relevancia y pertinencia al sujeto que los usa, que les está posibilitando.

Los temas tratados y las maneras de abordarlos son generalmente impuestos por los expertos disciplinares y pedagogos; sin embargo algunos participantes valoraban ampliamente verse precisamente partícipes. Los participantes son tales, en tanto se incorporan al proceso de construcción de los temas, de las conversaciones, de las aulas. “A partir de nuestras intervenciones, la profe explicaba los conceptos clave y aunque en un principio parecían muy lejanos los remitía a nuestros aportes”. “El profesor nos insistía que el conocimiento es construido y sistematizado por personas como nosotros y nos hacía sentir parte de ese

proceso”, “validaba cada intervención como si aportara a los temas. A día de hoy, recuerdo y aplico sus palabras, me ayudan a valorar mis opiniones”. Uno de los desafíos en el aula, como hemos visto, es vincular los contenidos con la práctica, lo teórico y la vida. Un docente recoge lúcidamente este tema; “Actualmente la teoría como contemplación y asombro ha perdido mucha fuerza, los alumnos reclaman resultados, productos y beneficios; pero creo que hay que entender que el segundo supone el primero”. “Mi clase de Humanismo y paz ha sido la oportunidad para reflexionar con los estudiantes sobre aquellos asuntos que han sido dejados de lado en los procesos formativos, les abre a contextos que han explorado en su interior y con otros jóvenes, pero no se atreven a traer a las aulas porque son poco pertinentes”. Esta mención nos recuerda la defensa de las humanidades sobre la cual Nussbaum (2011) ha insistido y cuya ausencia es responsable en gran medida de la crisis de la educación. Las humanidades, haciendo honor a su nombre tratan sobre asuntos humanos y por lo tanto tocan directamente la vida, “no solo la filosofía; la sociología y la historia son parte de cualquier contenido disciplinar, permiten vincular los temas con valores humanos y debemos examinarlos a la luz de la actualidad, junto a los jóvenes”. Independientemente de la disciplina, conocer es una actividad humana y como tal debe ser abordado por la universidad, de manera integral y crítica. Despertar el deseo por el entendimiento y la investigación desde las disciplinas y revitalizarlo con insistencia en las vivencias académicas. “Es gratificante cuando, incluso fuera de las aulas los estudiantes me buscan y me preguntan sobre algo que les quedo ‘sonando y pendiente’ en la clase”. La conexión entre los participantes del aula se establece cuando hay un reconocimiento humano mutuo, cuando reconocemos en el otro, a través del consenso o disenso, un sustrato común de humanidad, aquel que nos convoca a pensar.

La valoración positiva de los temas esta asociada a los vínculos que suscitan con la vida, cuando estos “tenían algo que ver con la vida”, especialmente si “las lecturas y materiales encadenaban nuestras inquietudes con los autores y no como generalmente que las lecturas eran una excusa para rajarnos”. La elección de los temas, de los autores, de las lecturas responden a un componente disciplinar articulado en el currículo; pero, las opciones son múltiples y las maneras de abordarlas también. “También recuerdo que, aunque las utilizaba, nunca se centró en presentaciones muy pesadas para poder exponer temas teóricos. Esto me gustaba mucho porque siempre sentí que compartía la información de una forma tan natural y atándola a la cotidianidad”. Cuando lo extraño deviene familiar, como nos recuerda la

premisa gadameriana, estamos interpretando; el ejercicio interpretativo no solo nos ubica desde un lugar de enunciación, sino que además nos da perspectiva e inaugura un sentido. “Las lecturas eran actuales, interesantes y desafiantes, independientemente de gustos y preferencias, utilizaba los autores, los relacionaba con problemáticas actuales e históricas”. Los materiales, lecturas o autores, traídas al aula con la intención de dar cuenta de unos contenidos disciplinares, abrían paso a una nueva literalidad; iba más allá de descifrar signos y entender significados, invitaba a comprender la propia vida y las problemáticas actuales; descubrir la historicidad de los hechos y los autores a través de sus textos.

Uno de los dispositivos más polémicos en las aulas son las preguntas y como ellas van más allá de la elaboración de una demanda que exige una respuesta explícita. Heideggerianamente, como hemos enunciado en la fundamentación teórica, el preguntar es una condición esencialmente humana y dinamiza el pensar. En los diarios se plasma de diferentes maneras la habilidad de cuestionar, como condición humana y en su dimensión pedagógica: “la docente reelaboraba nuestras dudas para que la comprensión fuese más amplia, que no sólo se quedara en un conocimiento para la clase o para el parcial; sino que quisiéramos saber más sobre el tema”. “A través de las preguntas -del profe, mías, de todos- exploré mi creatividad y descubrí habilidades que ni sabía que tenía”, “los cuestionamientos abrían nuestras mentes a los temas y a su importancia, permitía vincularlos con otras áreas y ver la posibilidad de aplicarlos”. Cuando se está habituado a que toda pregunta exige una respuesta, clara y distinta, que resuelva la duda y la cierre, se está desconociendo lo esencialmente humano del comprender, que encarna la pregunta. En ese sentido un estudiante enuncia, en su diario, como se “rompían paradigmas con sus preguntas, encontraba otras posibilidades que no eran las de siempre y nos involucraba mucho con preguntas, dirigidas a nosotros directamente”. “Para el maestro, ninguna pregunta nunca fue mala, siempre las recogía como la mejor pregunta y nos permitía equivocarnos y aprender de ello”. Parte de la pregunta es entender que trabajamos con problemáticas y no con dogmas, que se necesita un trabajo crítico, analítico e interpretativo, no solo de evidencia o memorístico. “Un ejemplo que siempre le pongo a los estudiantes de Bibliotecología, cuando quieren argumentar todo a partir de evidencias medibles, ‘la biblioteca en cifras’ les digo, es una evidencia de registro que no dice nada; hay que hacerle preguntas: ¿Por qué esas cifras?, ¿De dónde salen?, ¿Con qué criterio?, ¿Para quién?”. Los datos por sí solos, independientemente del área a la que pertenecen, no dicen nada; hay que someterlos a un interrogatorio, exprimir su valor y, solo así, dan a pensar.

Otra de las reflexiones en los diarios, con ocasión del cuestionar, manifestaba que “más que evaluaciones o parciales eran ‘talleres filosóficos’; nos hacía cuestionarnos a nosotros mismos frente a los temas; usted que haría, como actuaría en esta situación y si cambiamos esto, que piensa que sucede?” “Cada clase la profesora aportaba algo nuevo para la vida, más que para la carrera; sentía que cada clase me preguntaba un poco más de mí y de mi entorno, poder comprender por qué yo actuaba de cierta forma en cada situación”. “Era siempre una oportunidad para hacer preguntas para conocer mejor la carrera y porque yo estaba ahí, fue la clase que más disfruté hasta el momento, me permitió entender las razones por las cuales ingresé a la carrera y por las cuales quise ser una profesional en esta área”.

“Como docente siempre insistí que los conceptos, por si solos, son estériles como los humanos; necesitan cuestionarse, agruparse, relacionarse, establecer vínculos para poder articular lo teórico y lo práctico; las preguntas nos permiten establecer relaciones con otras asignaturas, con el futuro profesional, con ellos y con el mundo”. Los contenidos fijos, cuando se vinculan, te muestran otras perspectivas diferentes, que no te dejan igual; “recuerdo mucho la comparación que hace Platón de su oficio con el de su madre (no recuerdo como se llama), pero habla de la dialéctica como el arte de hacerse preguntas, no para responder, sino para llegar a una certeza temporal. Como el profesor guía ese proceso, la partera guía el parto. Los dos requieren esfuerzo y dolor”. También es frecuente que las preguntas incomoden; el hábito de asociar el conocimiento a las evidencias establecidas se altera cuando cuestionamos. “Hasta cierto punto era exasperante y un poco molesto, no respondía a las preguntas con respuestas, sino con más preguntas. ¿Qué si la información es dato? Depende, ¿Qué es dato?, ¿Se agota la información en el dato?... y así hasta el infinito. Luego entendí que cada pregunta sumaba, era un escalón para llevarnos a un punto de vista, el nuestro”. El preguntar es el ejercicio comprensivo que siempre nos devuelve sobre nosotros mismos; a la manera de un autoexamen nos remite a que hemos sumado a nuestro conocimiento de un tema después de los contenidos y eso lo convierte en experiencia, hermenéutica.

Finalmente, es importante reconocer un último elemento articulador que identificamos como ampliamente valorado en el aula de clase y es “la dinámica, es importante y depende de todos y cada uno de los participantes”. Con respecto a la clase, se recogen de las reflexiones de los participantes atributos como “la flexibilidad y el dinamismo con los temas y las metodologías; la profe está dispuesta a cambiar sus metodologías; a tenernos en cuenta”. Generalmente,

en las intervenciones de los estudiantes, se evidencia que la responsabilidad sobre las virtudes o defectos del aula recaen en la figura del profesor; “Sus herramientas”, “sus dinámicas”, “sus estrategias”, “su conocimiento”, “sus habilidades para manejar la clase”, “era divertido; traía dulces y hacia juegos”, “era juvenil, simpático y dinámico”. En este uso del lenguaje se centraliza el análisis en el oficio docente y descuida el carácter sistémico de una estructura compleja como el aula. En toda estructura, se valora la flexibilidad en tanto admite cambios, da posibilidad a la agencia, da cuenta de los recursos y las relaciones en las que opera, tema que tocaremos más adelante.

A pesar de la flexibilidad en la estructura del aula, algunos mencionan elementos invariables como: “la importancia de sus rutinas”, “recoger temas cotidianos, experiencias, noticias o temas de interés extraacadémico para iniciar la clase y romper el hielo”. Aunque las narraciones siguen recogiendo una mirada bilateral y unidireccional del aula, cuya responsabilidad descansa sobre los profesores, algún estudiante resalta que “el docente cambiaba los roles y se sentaba en los asientos de los estudiantes; así nos daba el protagonismo, mientras presentábamos las tareas o trabajos en grupo”. De alguna manera invertir, aunque sea espacialmente los roles, plantea otra mirada y otro foco, descentraliza. Factores como la interdisciplinariedad, muy limitada en las aulas universitarias desestabilizan la mirada unilateral, “en las clases que se comparten con otras carreras, se valora mucho la cantidad de herramientas que utilizaba el profesor para tratar de adaptarse a los intereses y estilos diferentes; ya no eran solo los estudiantes de diseño que no saben, contra el profe que sabe, eran otras miradas que no conocíamos y también aportaban cosas que no sabíamos” Incipientemente, en estos ejemplos se señalan otras direcciones, otras fuerzas que cobran relevancia en las ofertas de sentido en el aula. Se introduce entonces la emergencia de nuevos recursos en el aula que de alguna manera desestabilizan la dinámica usual y la movilizan hacia una nueva organización.

Desde una mirada holística, que reconoce la complejidad del aula, es importante mencionar que algunos participantes han reconocido como esencial, en la dinámica del aula, el intercambio horizontal y recursivo entre los participantes, superando la mirada tradicional profesor-alumno. “Se tienen en cuenta los criterios y opiniones de todos” en la configuración del aula; tanto académica como personalmente, “los ejercicios de construcción colaborativa entre estudiantes son esenciales en el desarrollo de la clase. Por un lado, ‘aclara y permite verificar’, sin la tutoría del profesor, por otro lado, se da una comprensión de las temáticas,

enfrentando los diferentes puntos de vista, para complementar o reconocer puntos débiles”. Adicionalmente, señalan que “hay compañeros que lo entienden o expresan muy bien (a veces mejor que el profe); la socialización de los temas con los otros genera nuevas preguntas, nos enseña a respetar el tiempo y la palabra del otro, así como sus opiniones”. “Aunque los compañeros son en su mayoría individualistas y prima el afán por destacar, lo que les impide valorar la profe, el ambiente y la reflexión; también aportan a la comprensión y a veces utilizan un lenguaje más fácil, más cercano”. Las diferentes opiniones y maneras de hablar y comunicarse, que se dan en el intercambio comunicativo del aula, exigen ejercitar valores como el respeto, la inclusión y el reconocimiento. También invita a “comprender un poco más por qué quienes me rodeaban actuaban de otra forma y de esa manera poder ser más empática, paciente y consciente de cómo reaccionar frente a esas emociones”. “La empatía y cercanía entre participantes, para preguntar u opinar, ejercita la libertad de expresión y participación entre compañeros con la tranquilidad de que son válidos y no esperar juicios, sino de apoyarnos y ayudarnos cuando alguien lo necesita”. En ocasiones, la reflexión propuesta en los diarios, sobre el aula, se ponían de relieve las relaciones con los compañeros, incluso obviando la figura del profesor y la materia, destacando aún más el valor de la experiencia “Mis personas preferidas fueron cuatro compañeros, a los cuales ayude mucho con las temáticas; pero de los cuales me lleve muchos aprendizajes personales para la vida; son cosas que recuerdo todos los días”. “Salir del ‘aula’ nos unía aún más entre compañeros y apreciábamos el valor de los aprendizajes cuando le servían a alguien; el trabajo con la gente del barrio nos mostró la solidaridad como grupo y lo mucho que podíamos ayudar”. Estas últimas citas muestran que un ejercicio serio de interdisciplinariedad en las aulas y proyectos, así como el aprendizaje servicio, están abriendo nuevas interacciones, más horizontales y recursivas, entre los participantes. “La percepción de animosidad y conexión entre los estudiantes se fue cultivando como un escenario de discusión permanente, a través del curso, con la libertad y la confianza para expresarse, viviendo la experiencia del encuentro, del consenso o disenso, poco importa, de cualquier manera construyendo un sentimiento de comunidad”. La mirada del aula de-centrada de la figura experta del profesor o del aprendizaje del alumno, ofrece nuevas posibilidades al aula y la pedagogía para pensar diseños más colaborativos, que desplacen las dinámicas unidireccionales.

Otro recurso adicional que hemos tenido en cuenta a lo largo de los cursos es un balance crítico en el que sometemos contenidos y estrategias del aula a una reflexión en grupo, a modo de grupo focal, que se da al final de cada periodo (aproximadamente 6 semanas, 3 veces por semestre). El balance reflexivo de los criterios pedagógicos y vivenciales del aula facilita la reflexión sobre los acontecimientos pasados en la medida en que es situacional y se comparten significados. Los debates abiertos y la interacción en grupo sobre las experiencias vividas como comunidad de aula permitieron comprender mejor el contexto de la experiencia a través del análisis crítico de las experiencias de los demás. Esta dinámica abre el aula a nuevas perspectivas sobre las posibilidades que tenemos como grupo y como individuos para participar en la cocreación de un espacio desde las experiencias vividas y las expectativas para mejorar a partir de los hallazgos parciales en cada periodo. Con respecto a las reflexiones individuales, se consigue una reflexión más honesta y crítica gracias a la participación de otros en el proceso, en la medida en que resuenan con los pareceres ajenos y se crea un espacio fenomenológico de confianza generando orientaciones adaptativas a lo largo del semestre, guiadas por los contextos del aula. Examinar periódicamente las percepciones de los participantes sobre la experiencia vivida en el aula, con los componentes académicos y vitales afecta significativamente la marcha del curso y la adaptación como seres humanos en proceso de formación integral que se promueve a nivel universitario.

Es importante reiterar que todas las oraciones que fueron recogidas entre comillas son comunicaciones personales (según la denominación APA), registradas en el año 2024 y extraídas selectivamente de los diarios de reflexión; sin embargo, por cuestiones de comprensión y estilo, no fueron citadas una a una.

En los diarios de reflexión, como se ha visto, los estudiantes recuperan una experiencia educativa, más allá de la mirada del rendimiento; esa capacidad de trascender las aulas e invitar a un autoexamen que les permite recontextualizar sus aprendizajes en su vida cotidiana. Los participantes en el aula, en tanto observan y reflexionan sobre su lugar y su rol en el aula tienen la tarea de cuestionar-se y dilucidar un acontecer diferenciado de la experiencia educativa en el aula. Los relatos reflexivos sobre las aulas señalan cosmovisiones, prejuicios y acontecimientos relevantes, que han marcado los itinerarios educativos y que han condicionado la manera de abordar temáticamente la condición de ser humano, de aprendiz, de compañero y de enseñante. Las prácticas sociales presentes en el aula, las formas en que los participantes se relacionan y comunican entre sí, con la asignatura, con la institución, con

sus experiencias educativas y con sus proyectos de vida, utilizan los conocimientos, las destrezas y las experiencias que adquirieron anteriormente, desde las cuales piensan y articulan nuevas vivencias de aula.

Se integran las dimensiones del discurso, con un panorama crítico del sistema educativo institucionalizado, ilustrado por fundamentos filosóficos y las vivencias práctico-reflexivas en el aula para consolidar nuevas posibilidades gracias a las narrativas de aula. Estas últimas incorporan las experiencias de los participantes, sus palabras, sus sentimientos, y nos descubren, a través de ellos, los elementos que permean las aulas y deben ser considerados para un ejercicio consiente de reflexión que in-forme la experiencia educativa. Los diarios de reflexión permitieron ilustrar, complementar, reafirmar o dar algunos giros a las intuiciones ya recibidas por la investigadora a través de la praxis y los diarios de clase; La palabra, la atención, la lectura, la pregunta y la formación de un sentido común son elementos del aula que regresan en las reflexiones y llaman significativamente la atención para profundizar sobre ellas e incorporarlas en la reconsideración reflexiva de la práctica.

Las expresiones críticas del discurso comportan siempre un autoexamen, una vuelta sobre sí a través de las experiencias vividas en el aula, favoreciendo así dinámicas disidentes que destapan decisiones y experiencias educativas que han quedado invisibilizadas. La experiencia educativa en las aulas comporta así un componente político que va haciendo mella en las imposiciones de calidad, para validar lo propio en detrimento de lo impuesto. El aula como experiencia nos invita a incorporar en el debate elementos vivenciales, tradicionalmente ocultos para el sistema homogéneo, que no tiene en cuenta una acogida diferenciada de jóvenes desde su vulnerabilidad psicológica, social, académica y económica. Las voces de los participantes nos ayudan, como dice Kincheloe (2011) a descifrar las "percepciones de poder alfabetizadas" y descodificar la vitalidad política y contestataria de la experiencia educativa en el aula universitaria. Rescatar el sustrato experiencial de la dinámica de aula para una narrativa reflexiva, es un ejercicio de deconstrucción permanente de dinámicas de rendimiento que hemos naturalizado en la educación formal. Ejercitar reflexiones consientes sobre la disciplina, la formación y el sujeto educativo de manera habitual en el aula es indispensable para identificar y articular conscientemente la experiencia vivida en el aula como momento de la formación. El conocimiento adquirido a partir de experiencias, emociones y observaciones en contextos específicos de aula, valida el concepto de práctica reflexiva, como un proceso activo de aprendizaje. El aula nos permite pensar las experiencias y los sentidos

en comunidad y vincular el pensamiento con la acción en la práctica educativa. La reflexión en y sobre la acción educativa en el aula se da en el devenir mismo de la clase y posterior a ella con una distancia que permite reevaluar las dinámicas y transformarlas; es un ejercicio cotidiano de investigación acción participativa; y no puede ser de otra manera para aquel *dasein* consiente existencialmente de sus actos. Precisamente, los diarios, utilizados para pensar el aula, ilustran la reflexión individual y brindan oportunidades de autoconciencia y el autoconocimiento.

Como participantes del aula vamos articulando narrativas colaborativamente, que develan – si se es atento- enfoques pedagógicos y curriculares complementarios a los establecidos por la institución. En el encuentro de aula, la responsabilidad es reconocer vivencias pasadas expresiones presentes y proyectos vocacionales diferenciados e incorporarlos constitutivamente al currículo y a la dinámica educativa. Espontáneamente, se inauguran lugares comunes de habitación existencial en la conversación del aula, donde se reconocen en la diversidad de experiencias, genealogías y visiones de mundo. A lo largo del curso, estas posturas van tomando forma para abrir nuevos caminos o acomodarse en los ofrecidos, pero siempre eligiendo su propia ruta. El importante el uso de las historias educativas -totales y locales- para la investigación pedagógica permite construir relaciones solidarias y tender puentes entre las perspectivas de los participantes frente a la presión de éxito. Un aula, que rescata historias personales, evidencia y ejercita la certeza existencial de que estamos siendo en relación a otros y a un mundo; es importante examinar hasta qué punto las relaciones en el aula favorecen un proceso hacia la autonomía o refuerzan las maneras impropias. Las narrativas pedagógicas oficiales del modelo institucional son contadas, sin referencia a la pluralidad de experiencias en general y educativas en particular y se convierten en expresiones del sistema. Por el contrario, las narrativas locales, que surgen en el aula, no se pueden contar sin referencia al sistema que las estructura. Los lugares de enunciación del aula, sus participantes, espacios y recursos están articulados desde la perspectiva tecnocrática que determina la experiencia educativa. Examinar esta última desde el aula se convierte en un acto cultural y político de desaprender lo impropio y reaprender desde contenidos relevantes y experiencias educativas propias.

El bricolaje como dispositivo evidencia que no podemos pensar la construcción teórica de la investigación fuera del andar práxico. Las experiencias de los participantes, los escritos fenomenológicos, reflexiones y/o conversaciones se van incorporando al camino del pensar

en y con el aula. El enfoque promueve la comprensión e incorporación de historias mínimas y así fomenta el cuestionamiento de los supuestos generalizados y homogéneos. El aula da forma a la verdad de la experiencia con elementos del conjunto que se refuerzan mutuamente creando comunidad y construyendo conocimiento e insistiendo en la pregunta pedagógica. ¿Cómo podemos reinterpretar la experiencia pedagógica de tal manera que incorpore a las materias de estudio, las visiones del mundo y las experiencias educativas desde una finalidad humana, para crear una comunidad de estudiantes abierta y consiente que puedan construir mundo juntos?

El espacio-tiempo del aula, que se configura fácticamente con un propósito, nos sitúa en un territorio común que admite implícita o explícitamente cada historia personal, sistemas de pensamiento diversos, discursos que compiten y se disputan. Se requiere una ética del diálogo para dar lugar a conversaciones donde las pre-comprensiones e ideas son entregadas con confianza, recibidas con respeto, desarrollando sensibilidad hacia la diversidad humana. Aceptar la diferencia y promover la inclusión en las aulas no pasa por los discursos de inmigración e integración o de discapacidad y accesibilidad, también; sino por aceptar opiniones dispares y respetar posturas opuestas. Traer anécdotas cotidianas a clase que visibilicen la violencia -en las aulas, en la calle, en los medios o en las redes- permite pensar y ejercitar maneras de interacción y pensamiento respetuosas de espacios ajenos dar forma en común a una ciudadanía teniendo como formato el aula. Trabajar un aula con seres humanos, con ideas, lugares y contextos propios y no con tabulas rasas, promueve una pedagogía consiente que permite incorporar la dimensión humana a las asignaturas del currículo oficial. Una pedagogía consiente de la colonización del ámbito educativo por parte del mercado, del modelo institucional del rendimiento y, por ello, intencionadamente, desde el aula, en proceso de descolonización y de descubrimiento de lo propio.

Para la comprensión de la configuración de un nuevo discurso para el aula podemos apelar a una “moral provisional”, a la manera cartesiana, como aquella orientación que sigo mientras pueda establecer verdades más firmes. Esta moral provisional consistía en seguir las costumbres y leyes de la sociedad en la que vivía, además de valores como la generosidad, la firmeza de ánimo y la humildad. Al ser provisional, estaba sujeta a cambios a medida que descubría nuevas orientaciones; mientras tanto, la consideraba necesaria para guiar su conducta mientras sus opiniones permanecieran inciertas. Esta idea cartesiana da forma a una pedagogía sensible y responsable a las circunstancias fácticas inciertas y aporta líneas de

reflexión para un aula cargada vivencialmente con las experiencias y las perspectivas de los participantes que se han ido construyendo diferencialmente. Así, entendemos que los conocimientos y competencias en el aula no solo asumen marcos de referencia institucionales; ocupan una moral provisional, encarnada en experiencias vividas, para incorporarlas o inclusive para negarlas. El reconocimiento estratégico de discursos vivenciales en el aula, por parte de todos los participantes favorece una comprensión educativa que supone autoconocimiento, para balancear límites y alcances, plantear estrategias coherentes y autónomas que inviten al respeto y cuidado por otros y por sí mismo y no solo modelos de éxito. La interpretación de estos aportes, que los estudiantes dan en y sobre el aula, se da de manera híbrida; las experiencias de los participantes se confunden con la ficción de sus relatos. La reflexión sobre el aula permite sumarnos a la tarea de reavivar el proyecto pedagógico crítico; esta vez, desde la finalidad educativa que iluminó la antigüedad griega como proyecto común y solidario de humanidad, resignificando cada vez de nuevo los contenidos impuestos, al ser vivenciados en el aula. Los participantes son sensibles a significados que van "mucho más allá de lo que se dijo" y la información transmite un mensaje desde la fonación, dándole forma y dando-se forma. Un aula crítica busca la materialidad de la vivencia en sus relaciones con los otros; supera tercamente el proyecto de éxito establecido por la ideología del mercado educativo, y así, cuestiona relaciones de poder injustas en el aula que no atiende a la diferencia. Una mirada que hace mella en el espíritu de los jóvenes cuestiona las influencias insidiosas y dan de-forman nuestras percepciones, representaciones y concepciones sobre el mundo y las relaciones humanas. En el contexto de aula nos religamos con lo propiamente humano; la vivencia del error, de la frustración, de la equivocación, de la vulnerabilidad, pero también de la pasión y la vocación por la formación. La racionalización moderna, a través de las ciencias disciplinadas ha banalizado e insensibilizado una comprensión humana como vivencia encarnada. Este "adormecimiento fenomenológico" sacrifica lo vivido en función de lo teórico, produciendo una sinergia con la sociedad neoliberal que lo financia y lo justifica.

Como sabemos, la investigación cualitativo-crítica que describe e interpreta de la experiencia humana en la práctica educativa situada tiene la responsabilidad y el compromiso de estudiar el mundo desde la perspectiva del participante. Para acercarse a este objetivo en un entorno social complejo como el educativo, los enfoques simples se quedan cortos y la aproximación del bricolaje permite una sinergia de perspectivas, caminos y útiles articulados

oportunamente para pensar el aula, sus condiciones cambiantes y los retos emergentes. La posible incompatibilidad de enfoques impuestos de antemano en el desarrollo investigativo se subsana gracias a la sensibilidad y paciencia para dejar aparecer el aula, siempre otra, siempre creativa. Abordar esa aula demanda la flexibilidad que representa la mirada del bricolaje para imaginar nuevos caminos de investigación, nutridos con perspectivas teóricas y disciplinas distintas para informar un fenómeno cargado por concepciones impropias e ilustrar las decisiones educativas. Explorar los significados de las experiencias educativas en el aula, en el encuentro mismo de sentidos del intercambio comunicativo situado, toma prestada lo que la experiencia investigativa nos ha dejado. Abordamos reflexivamente el aula como fenómeno, de manera que, en palabras de Najmanovich (2005), pueda hacer honor a su complejidad y posibilite articular sus cambios. Darle forma al aula, atendiendo su fluidez exige repensarla y repensarnos de diferentes maneras, explorando sus articulaciones, construyendo sus itinerarios desde la particularidad emergente de sus problemáticas cotidianas, que abren búsquedas específicas. La complejidad es, no se impone; se elige abordarla, desde la experiencia en sus dimensiones cognitiva, ética, estética y emocional, como una forma de multidimensional de habitar el mundo y producir sentido intersubjetivamente, conviviendo.

Las ideas pedagógicas pierden claridad y distinción, pero develan una comprensión mucho más honesta de la realidad de las experiencias educativas en el aula. Los temas recurrentes que surgen en las reflexiones sobre el aula, por parte de los participantes, invitan a indagar más profundamente sobre cada uno de ellos en la literatura pedagógica. Autores que recogen sensible y rigurosamente los elementos que han considerado esenciales para el aula y sirven para ilustrar aún mejor la experiencia educativa, mejorar la práctica pedagógica y, más allá, recoger una estructura que acompañe un coodiseño de la clase y abra las posibilidades para una experiencia educativa diferenciada y más respetuosa con el acontecer del fenómeno educativo como humano. La interpretación de estos temas mediada por la literatura reveló elementos constitutivos y reiterados en las prácticas que trascienden la clase y que marcan ritos de paso por las aulas e informan los proyectos de vida.

5 Discusión. Caracterización filosófica del aula.

El estudio aquí desarrollado se encarna en el ejercicio de la filosofía, como forma de vida, desde mi rol docente en el aula universitaria. Inicialmente fue necesario contextualizar la reflexión en el sistema institucional universitario, pero distanciándose críticamente de él para acceder a otro modo de vivir la experiencia educativa a través del aula universitaria. Dicha experiencia presupone una finalidad que la moviliza: Descubrirse, educativamente, como humano, en el ejercicio mismo de la comprensión consiente en y sobre el aula. Frente a la insuficiencia señalada del modelo educativo actual, se apela a dos conceptos filosóficos, aclarando su uso, para fundamentar el fenómeno educativo. La *paideia* griega, como base pedagógica y el *dasein* heideggeriano, como cimiento antropológico que le imprime existencia concreta, fundamentan las concepciones de educación y ser humano, que van a nutrir la reflexión. Hablar académica y existencialmente del aula como experiencia educativa nos remite a tres dimensiones humanas y sus abordajes en la tradición filosófica: Fenomenología hermenéutica y narrativa, que delimitan el alcance de la reflexión. La experiencia educativa se presenta, aparece y acontece como una vivencia personal y singular, situada en aula de clase concreta; sin objetivarla, la condiciona y la trasciende. La tematización de la experiencia educativa, en su carácter situado, parte de los presupuestos teóricos que han nutrido la reflexión y opera desde los pre-juicios sistemáticos institucionales, pero toma distancia de ellos gracias a la aproximación fenomenológica – hermenéutica del aula en su despliegue y exige ser aclarada como vivencia fundamental. En ese sentido, la fenomenología como reflexión comprometida con el fenómeno que aparece, no recurre solo a conceptos, para describirla; exige una descripción narrativa adecuada de aquello que se manifiesta. Para transitar de un proceder instrumental que ha caracterizado la pedagogía, en su dimensión tecnocrática, a una consideración vivencial de la experiencia educativa, nos asociamos a una narrativa fenomenológica. Algunos escritos recogidos en los diarios de aula y de reflexión, dilucidados temáticamente en el apartado metodológico, y relatos significativos prestados de la literatura han acompañado la reflexión, señalando elementos relevantes en la vivencia, que trascienden el carácter descriptivo de la narración particular y anticipan una estructura esencial de la experiencia educativa del aula universitaria.

El acceso vivencial, fenomenológico, hermenéutico y narrativo al fenómeno educativo, desde las vivencias de los participantes en el aula, nos autoriza a caracterizar el aula como una

experiencia del encuentro privilegiado y articulado de vivencias educativas en su carácter existencial. Considerando que lo legítimo, desde la orientación fenomenológica-hermenéutica, es tomar distancia de una pedagogía de la evidencia; lo prudente, entonces, es llamar la atención sobre la praxis educativa como proyecto vital propio. Desde sus condiciones reales, la mirada aquí propuesta al aula universitaria, se pregunta por el sentido y las pretensiones de verdad que se nos develan en la vivencia, de la cual se participa. Frente a una pedagogía, atada a su conciencia metodológica que evalúa resultados y rendimientos académicos, nos valemos de un sentido pedagógico, inspirado en la “histórica” kosellequiana; aquel que quiere y puede fundamentar historias posibles de la experiencia educativa en el aula, desde la comprensión fenomenológica-hermenéutica. Ajena a cualquier pretensión de control y verificación, lo pedagógico, ahora, queda a merced del acontecer, operante en toda comprensión que se da en la experiencia de mundo en el aula y lo que allí posibilita y potencia. ¿Cómo religar la vivencias educativas a la experiencia humana de mundo a partir de un aula fragmentada, pre-juiciada e institucionalizada? ¿Realmente se da una experiencia educativa más allá del aprendizaje de contenidos y habilidades? ¿Cómo podemos caracterizarla? Si no son los contenidos curriculares y estrategias didácticas que se transmiten en el aula, lo que la definen como tal, ¿Qué imprime al aula la dimensión educativa, en su sentido existencial esencial?

El *dasein* heideggeriano, como poder compresor es encarnado por el sujeto educativo en su modo de ser, del comprender, comprendiéndose; así, ofrece una donación de sentido desde el aula como experiencia educativa. La vía de acceso al sí mismo como posibilidad, a través de la vida áulica en sus fenómenos fácticos, consiente una apertura privilegiada al sentido y a las estructuras comprensivas del ser humano. El aula asume temáticamente la vulnerabilidad constitutiva de nuestra forma, siempre incompleta de comprender y por comprender, de estar en el mundo. Como experiencia educativa, el aula posibilita una dinámica comprensiva e intencional en el encuentro dialógico con el otro, donde la materia de estudio es un artefacto institucional para tematizar una región del mundo compartido. Como instancia de mundo, la verdad del aula y su expresión reflexiva se ha ido mostrando, teórica, procedimental, reflexivamente y través de relatos, en sus componentes primitivos siempre presentes. El reconocimiento consiente del otro, el valor de la palabra, la mirada atenta, las lecturas de mundo, las preguntas y el compañerismo, entre muchos matices, destacaron insistentemente en las reflexiones propias y ajenas, de los participantes en y sobre el aula.

Ahora interpretamos el aula como la creación intencional de un espacio ritual que acoge a los sujetos educativos en la articulación de los elementos mencionados y abre un horizonte de sentido compartido para aquellos atentos que captan de manera sensible la vivencia educativa que les vuelve sobre sí.

El reconocimiento de la situación hermenéutica como punto de partida de la reflexión, pone de relieve la historicidad del investigador, determinado por su facticidad e interpelado por una plurivocidad de voces de la tradición, en camino de la realización de sentido. Mi situación actual como docente en el aula universitaria y mi devenir como tal, implican necesaria y permanentemente la reflexión sobre su carácter comprensivo existencial. Toda comprensión del aula y del oficio docente es siempre un ejercicio parcial y condicionado a las circunstancias que actualizan la opción existencial propia por la educación. Más allá de una investigación científica, a ser medida y evaluada, esta propuesta es el resultado de una reflexión filosófica implícita en las vivencias educativas de un recorrido vital preñado de preguntas íntimas, pero que trascienden un mero interés particular. Es precisamente la articulación consiente de los elementos seleccionados, por la perseverancia en su aparición en los discursos sobre el aula, lo que nos salva de caer en la familiaridad de las rutinas gerenciales, impuestas desde la institución. Toda comprensión del aula está anclada institucionalmente a prejuicios que identifican, perciben, conocen, estudian, presentan el mundo y, por ende a nosotros, como un conjunto de objetos útiles y puestos al servicio de la calidad educativa. Es por ello urgente actualizar permanentemente, en cada dinámica de aula, la finalidad educativa que nos inspira la *paideia* para de-formar y de-construir una visión de mundo que va a ser delegada, apelando al poder ser humano, en el modo de ser del *dasein*, que está latente en cada uno. Restaurar el *dasein* en el aula de clase, implica un esfuerzo de la imaginación, que tiene la función hermenéutica de cuestionarse, en el sentido dado y cuestionar la tradición educativa que la ampara; exponernos a la libertad de preguntarse desde y por cuestiones presentes. Es importante aclarar que el ejercicio imaginativo no es un mero fantasear quimérico; su complejidad radica en que solo es posible para aquel que se ha elegido conscientemente como participante del aula y se examine en el proceso mismo de su formación. La llamada al cuidado, de sí y del otro, en la articulación entre los que participan, el manejo del contenido disciplinar y una actitud inquisidora, permiten movilizar la interlocución existencial *práxica* en el aula. Un aula es interpretada, interrogada y enunciada permanentemente como instancia privilegiada del ejercicio humano de comprensión, en la interacción con el entorno -los otros

y las cosas. Pensarse como participantes ejercitantes de la comprensión en acción cotidiana del aula, remite a interrogaciones sobre el mundo y el modo reflexivo como lo habitamos en el aula. ¿Compartimos, en tanto contemporáneos, el mismo horizonte de comprensión y es condición de posibilidad para la elección de cualquier modo de existir? ¿Cómo valorar o alterar el ejercicio de comprensión, esencialmente humano, que se da con el existir mismo, en el aula? ¿Cómo iluminar ese ejercicio de comprensión en el aula de clase, para vivenciarlo conscientemente en la experiencia educativa? ¿Cómo habitar el aula, de manera que permita situarla pedagógicamente en la experiencia de la vida, con un trato humano, comprensor, con las cosas y con los otros; más allá de su utilidad?

El relato personal, ajeno y común que suscitan las aulas reconoce cierta autonomía con respecto a los contenidos teóricos y las estrategias didácticas, que las han definido. Cada clase y cada experiencia de aula, convocada con ocasión de un tema de estudio, tiene la potencialidad para inaugurar a los participantes como humanos demandantes de comprensión. Actualizar esa virtualidad, aquello que está en potencia, requiere incorporar intencionalmente la reflexión filosófica a la práctica educativa institucionalizada, señalando un diseño estructural para el aula. El propósito aquí es, entonces, considerar ciertos componentes que se han develado en las narraciones y reflexiones pedagógicas, como se ha registrado en el apartado metodológico, para disponerlos estructuralmente en la interacción del aula. 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 reconfiguración del mundo áulico con posibilidades, que no se agotan en la configuración pública del mismo. Según la premisa kantiana, lo humano es lo que la educación hace de él; el aula, como experiencia educativa pretende sacar a la luz lo que constitutivamente ya está en nosotros. Favorecer este proceso requiere un tiempo y un espacio idóneo, los propios del aula en su situación hermenéutica, el aquí y el ahora de su vivencia. Es por ello primordial anticipar imaginariamente el espacio fenomenológico, diseñado intencionalmente para cumplir ese propósito y que posibilite la mostración de una verdad pedagógica, abriendo la posibilidad a vivirla. La mirada fenomenológica señala, entonces, en las experiencias educativas convocadas en la vivencia del aula universitaria, ciertos elementos que se reorganizan, cada vez de un modo, en la situación concreta de clase. El aula acontece como lugar de encuentro entre focos de sentido en tensión que entran en un diálogo abierto y convoca a los presentes y aquellos ausentes, potenciales, a vivir

expresiones de mundo en experiencia formativa, cuestionándola. El encuentro dialógico, donde la relación entre participantes se configura como horizonte de comprensión de un sentido compartido, re-crea en cada ocasión, un vínculo de paradójica humanidad.

Vincular el aula al mundo, “relacionar los temas con la vida” como reclaman los participantes, religarlos a la humanidad de cada uno, que posibilita el mundo, lleva consigo una terrible responsabilidad. Michelessein (2006) sentencia que traer el mundo al aula implica vitalizar su esencia, desencantada por los modos instrumentalizados de consumo y explotación, y humanizarla. Reconocernos conscientemente como constitutivos del mundo, como sugirieron ya los griegos, mostrar las tensiones de la vida humana y su configuración cultural como temas de estudio, humaniza el aula. El encuentro áulico pone en situación el pensar como vivencia, toma como objeto circunstancias reales para que los participantes, actuales y remotos, conciban con la mirada suspendida, atenta, guiada y crítica, perspectivas y posibilidades más coherentes de mundo. La realidad que caracteriza nuestro tiempo, cuyos fragmentos presenta el aula, está marcada por un nihilismo, que Ávila (2005) caracteriza como maldad, peligro y amenaza, pero también posibilidad concreta del bien. Se trata entonces de una experiencia educativa que recoge lo paradójico de la vida humana y, como señala Bárcena (2000), más que guiar, desorienta y coloca a la deriva, pues da que pensar y transforma. Las posibilidades que se abren en el aula han de indicar ese componente de negatividad, propio del mundo humano; además de los valores y objetivos característicos de la planeación académica, se descubren vivencias, dolor y sufrimiento, incertidumbre y ambigüedad, vulnerabilidad y finitud. Todos ellos entran en juego en un aula que abre temáticamente escenarios, ya presentes en el mundo, para pensar opciones desde las cuales los jóvenes pueden elegir, actuar y comprometerse de manera delimitada y protegida por la institución. ¿Cómo entender el aula de manera “virtual”, en sentido clásico -*virtus* o *virtualis*- como virtud, fuerza, potencia o capacidad para producir un efecto; que posibilita la elección y acción humana?

El aula lleva a la acción, en el sentido arendtiano del término, involucra la inauguración de mundo, desde el rodeo natural y cotidiano, implica acciones espontáneas que desbloquean el pensamiento de la carga de contenidos transmitidos. Desde el cuerpo, *res extensa*, obviado por el pensamiento moderno, desde la razón, *res cogitans*, que privó del cuerpo al pensamiento; atendemos íntegra, directa y sensiblemente a la vivencia *praxica* que moviliza los dos. Cuando el estudio dejó de ser teoría, en el sentido clásico de contemplación espontánea e interpelada

por el asombro y la curiosidad, se disolvió en dinámica premeditada y orientada por la trasmisión y evaluación de contenidos y competencias. Mas allá de la relación causal y conductual, entre los resultados académicos y el estudio motivado, hay que desencadenar el aula como un acontecimiento casual, fortuito y singular, a la manera del mundo, que movilice los horizontes de sentido y las historias de vida de los participantes. Dejar que los estudiantes se den a conocer y ex-pongan lo que traen consigo -epocal, vital y académicamente- es necesario para disponer un aula que tenga en cuenta lo que les toca e interesa a-temática y espontáneamente. Para acoger sus preocupaciones y sus proyectos, el aula dispone del tiempo y el espacio, de la materia de estudio y sus útiles, como entorno para desplegar su existencia, su verdad en el aula. “La clase de ética fue una instancia aventajada que favoreció, a partir de la presentación de casos de estudio polémicos, poder simpatizar con las vivencias de los estudiantes y evidenciar desde ellas la dificultad de decidir, la necesidad de considerar la situación, las opciones, el reconocimiento del otro para reflexionar, elegir y actuar acorde. Cuando resonaban con las vivencias de otros en los diferentes casos, se olvidaban de la nota y de participar en función de ella; re-vivenciaban el caso apelando a sus propias memorias y lo “resolvían” (comunicación personal, diarios de clase, 2019)

A la manera del arte, que para Agamben (2005), supone la destrucción de la estética; la práctica de aula comporta, de algún modo, la destrucción de la tradición pedagógica imperante, para dar paso a la vivencia educativa, libre de las imposiciones normativas y contenidos dogmáticos. El condicionamiento naturalizado del aula, en tanto espacio dispuesto para la trasmisión de un discurso temático a asimilar individualmente para ser replicado, se deconstruye estéticamente, como una puesta en común, para dar forma a propuestas de mundo. En su dimensión artística, el aula llama la atención sobre un acto positivamente humano, en la medida en que incorpora creativamente la vitalidad del mundo; más allá de su posibilidad productiva de supervivencia, evoca mundo. La vivencia educativa, como la artística, cuestiona el sentido del horizonte de comprensión en el que han sido reflexionados la educación y el arte. Ver y configurar el aula “estéticamente” como morada simbólica que acoge los signos del presente; se desgasta, pero no se agota en la esclavitud de los signos útiles para una educación seria y continua. La dinámica de la clase tiene la pretensión de interpelarnos de manera singular y única; la experiencia acontece a cada uno, rebota sobre sí de manera diferente. Participar “hermenéuticamente” del aula de clase, allí situados, implica la comprensión de cada uno en un ejercicio de autointerpretación, como

parte constitutiva del aula. La contingencia en el aula será un enigma hasta que configura una vivencia histórica singular, del *dasein*, aquel que comprende, busca sentido en medio de la aparente incoherencia de la contingencia. La vivencia no se centra en los logros del docente/alumno, también; su realidad radica, desde la mirada estética, en la participación de una verdad *-aletheia-* que allí se desvela. La patencia de una verdad, a la manera de la obra de arte, que no se conoce, a-temática pero esencial, seduce y acontece en el encuentro de mundo en el aula, con las cosas y los otros. Así, el aula de clase abre a una experiencia de verdad, a una realidad particular que moviliza, independientemente de la percepción que tengo de ella, transforma. En ese sentido, no hay teorías académicas que imponen los docentes en la dinámica del aula, para dar forma al estudiante según un molde; la verdad del aula de clase se despliega libremente gracias al encuentro de sentidos entre los participantes, los recursos, las fuentes y las materias de estudio.

La reflexión aquí desarrollada colisiona con una tradición tecnocrática tsunámica, accidente natural inevitable para el oficio; con tal fuerza inercial, parece no permitir una fusión crítica, arrasa a su paso. La mirada fenomenológica- hermenéutica del aula de clase, visibiliza su verdad -esencia estructural- como una isla que se arranca de las consecuencias dramáticas del rendimiento. El aula sale a flote y nos permite una visión holística, realista pero esperanzadora, sobre la situación pedagógica, un decir y un pensar sobre el cual se debe llamar la atención. La mirada situada determina justamente los límites, las posibilidades de ese ver, como faro que ilumina el horizonte desde su foco y posibilita la ruta; no naufragar sino salir a flote para superar y valorar adecuadamente el significado de los mundos que se traen al aula y abren al horizonte. Como una potencia artística agambeniana, la fuerza que desencadena el aula elimina toda voluntad de aniquilar su carácter vivencial en virtud del mero concepto. El aula posibilita un encuentro estructural y constitutivo, del estudiante, del profesor, de la materia y de la relación entre ellas en un ejercicio de comprensión dialógico. La comprensión como modo de ser propiamente humano, que evidenció la hermenéutica filosófica, se despliega en el aula, en el trato con el mundo, con los otros; es decir, el ser humano es ejercicio comprensor permanente de sí y su entorno. En cada clase y con cada asignatura, se es; en el ejercicio de comprender, se ocupa el *dasein*, que aparece como extraño. Contenidos y compañeros, aún desconocidos, se traen al interior como aquella realidad a comprender y se va volviendo familiar, gracias a las maneras propias que se configuran en cada aula. El aula de clase supone virtualmente la conciencia hermenéutica de los

participantes con sus horizontes de sentido; se habilita una conversación organizada, desde diferentes perspectivas y sobre temas presentes en nuestra relación con el mundo. Por ello, se ha afirmado que la condición humana se da privilegiadamente en el aula; a partir de un estrato común la comprensión, da forma a los jóvenes universitarios en su tarea de recibir el mundo y su existencia como elecciones de sentido. ¿Como se puede disponer el aula para presentar el mundo de tal manera que interpele a los jóvenes? ¿Es responsabilidad de los profesores, de las instituciones, de las políticas educativas o de los mismos jóvenes?

Como hemos visto, la hermenéutica nos invita a recoger la tradición pedagógica y entrar en dialogo con ella desde una lectura del presente, para resituar la praxis educativa a la luz de un horizonte de sentido, cuyo faro es la vivencia intersubjetiva del aula de clase universitaria. Las vivencias en el ámbito académico se han incorporado de manera constitutiva en una unidad de sentido que las supera, convirtiéndose en condición de posibilidad significativa para abordar lo por-venir de la propia praxis educativa. Cada vivencia educativa se va inscribiendo en nuestra historia académica, dejando rastros y huellas, unas más ligeras que otras, de acuerdo con el peso y la fuerza que han tenido. La configuración de esta cartografía, mirada holísticamente, y no en cada uno de los distintos relieves, invita a repensarse y devela un nuevo paisaje que pide matices más adecuados y coherentes con la geografía general. Así los referentes de esta tarea, siempre presentes en el boceto, son los sujetos: profesor y alumno, autores y tradiciones, sus maneras: miradas, preguntas y encuentros. Estos elementos, vistos desde sus vivencias educativas, van forjando nuevos trazos al paisaje, senderos no transitados; pero también van señalando un sentido común, a transitar singularmente. A partir de lo que nos pasa, en el modo en que se va organizando un sentido común en el aula, nos vamos dando forma en tanto humanos hacia la finalidad propia de la educación, participando en el diseño de un mundo por hacer, el que les tocará a los jóvenes.

El mundo de la vida, en su acepción husserliana, podría considerarse como la apertura a diferentes posibilidades de comprender la acción humana, que se configuran en experiencias concretas. Las vivencias educativas en el aula apoyan una disposición existencial del estar ahí, en su entrega inmediata y anticipan un acceso esbozado a un mundo de posibilidades presentes. La apertura del aula es constitutiva, está preparada de manera expectante para recibir la experiencia, para que pase algo, no como efecto de la acción de un sujeto; como arado básico, deja ser ahí a los participantes, nacer en sus vivencias. El aula se reactualiza en vivencias, en ese insistir de la mirada sobre “el alma” de la clase que abre nuevamente al *pathos*

de la experiencia que, como dice Larrosa (1998) nos acontece, desestabiliza, altera, forma y transforma. La experiencia educativa del aula hace emerger la pregunta por el sentido de la existencia y la identidad, cuestiona los agentes educativos desde sus respectivos horizontes de sentido abiertos hacia los otros y hacia las cosas. Estar presentes en el mundo, es estar atentos a la singularidad de la experiencia, que en el ámbito educativo no se reduce a la aplicación operativa de contenidos curriculares a una tarea; sino en como esos contenidos se articulan en el aula para suscitar la experiencia. Aprender y enseñar en medio de dispositivos instrumentales es un proceso causal y arbitrario; lo que nos pasa en la experiencia educativa de aula es casual, se da acontece y “da a pensar”, dice algo al docente y al estudiante. ¿Cómo nos disponemos entonces para interrogarla? ¿Cómo recoger en la reflexión educativa, esa posibilidad siempre casual del aula, azarosa, incierta e impredecible, que incorpore el encuentro de sentidos nóveles que trae el aula?

Plasmar el aula como estructura flexible y abierta posibilita la configuración de un espacio familiar y un sentido común en el proceso de comprensión cultural y humana; en momentos y lugares transitorios, pero protegidos, se asume el riesgo de proponer heurísticamente mundos posibles. Un estar como en casa, *Oikos* -vocablo griego que recuerda lo que tenemos en común, lo habitual y habitado- con unas dinámicas propias y familiares como atender, leer, conversar, etc, que se van configurando en el uso. La familiaridad del aula va más allá de las responsabilidades meramente instruccionales de la universidad, dirigidas a ubicar el potencial trabajador en la vacante laboral; el aula como *oikos* implica un ejercicio progresivo y consiente de integración del joven en sus territorios singulares, profesionales y ciudadanos. Larrosa (2020), muestra como Masschelein, en una desafiante fábula pedagógica, utiliza la caverna como metáfora de un espacio educativo, poco iluminado y misterioso, que invoca el mundo en un llamado a hacerse presente. La luz no la emiten los contenidos, ni el profesor en ese proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en al aula; son todos aquellos que en su habitar el aula, en su caminar hacia ella, van adaptando la mirada, iluminándola. Como en la caverna, el aula se tantea con las manos, las propias y las ajenas; curiosos, los participantes van explorando el terreno: mirando sus límites y posibilidades en la participación diferenciada. Tímidamente, los interlocutores van arrastrando las palabras; ante la falta de claridad, hacen ofertas de sentido y avanzan en la conversación. Cada uno crea un espacio propio de movimiento, consciente de la insuficiencia de su saber y de los límites de su mirada. El misterio de la caverna es que nos abre a otro espacio y a otro tiempo, a un lugar

potencial que se invoca desde la penumbra y se dispone para recibir una relación imaginaria y voluntaria. La experiencia del aula, como en la caverna, se da en el encuentro con lo otro; el profesor, la materia de estudio, los otros estudiantes van enfocándose desde la mirada propia. Lo propio se diluye en lo común y lo extraño se vuelve familiar en la vivencia común.

Pensar la educación en el aula, propósito en esta disertación, es también un acto hermenéutico de comprensión, situado y configurado históricamente, cuya vivencia quiere reivindicar el horizonte de la experiencia pedagógica, más allá de lo medible y lo alcanzable. Esta tesis también devela un encuentro con una particular relación pedagógica que aloja inquietudes existenciales, de un oficio que trae al aula asignaturas para pensar un mundo fraccionado. La vivencia educativa recupera el momento del aula, como vital; con una determinación de ánimo, imprime aliento a la experiencia instrumentalizada, para renovarla desde matices individuales. La mirada filosófica brinda, entonces, un punto de anclaje en la individualidad concreta de quien la comprende, la siente y la sufre. El giro hacia lo fenomenológico visualiza la transición de la caída en lo mundano, impuesto del fenómeno educativo, hacia la consciencia vivida de la educación en la situación del aula. “Cada expediente académico, y con ello la preciada evaluación, son medidas que buscan determinar un diagnóstico como evidencia del rendimiento académico. Allí, damos cuenta de códigos, notas y expectativas de éxito y fracaso asociadas; más no de lo que compete a la formación de seres humanos y su consideración como tales. Las planillas de notas no se corresponden con una actitud, un esfuerzo o una biografía; no son susceptibles de que se les impute una calificación. Tengo la certeza de que mi misión como docente en la relación pedagógica está en otro lugar”. (Docente, comunicación personal, 2015). Este lugar del cual nos habla la docente es el espacio de aula que no se puede predeterminar, sino que se va construyendo a partir de otros referentes que van guiando la in-forma-ción: una historia, los modos de estar, las creencias, las maneras de recibir comprensivamente el mundo, los miedos y los motivos. Estos son los matices que hacen singular un modo habitar el mundo de aula, da lugar a los modos de ser y a la comprensión de la vida; los mismos que quitan preeminencia al expediente académico. Esta reflexión suscita preguntas que buscan enmarcar nuestras preocupaciones en un contexto más amplio de comprensión: ¿Ocurre “algo” en la vida de los jóvenes, con ocasión de las vivencias de aula? ¿Puede transformar, de alguna manera, la forma de ver y relacionarse con el mundo? ¿Qué implica incorporar lo humano en el aula y cuestionarlo, como componente de las asignaturas? ¿Cómo las comprensiones de mundo y

de sí mismo, entran en juego en el aula? ¿Cambian? ¿Debe la filosofía, en su mirada fenomenológica, preguntarse por la educación desde el aula y/o desde el sistema? Si la hermenéutica filosófica busca adentrarse en las estructuras de comprensión del sujeto educativo, ¿Cómo entonces acercarse a la experiencia educativa, para dar cuenta, así, de las estructuras de comprensión?

Movida por las preguntas, los prejuicios y los intereses históricamente configurados, que interpelan la situación presente, el aula es una dinámica viva; supone un conjunto de reglas y recursos, pero desata una experiencia singular y múltiple. Inaugurada con una finalidad encarnada en sujetos educativos, el aula convoca miradas atentas e inquisidoras en una conversación en la que se incorporan discursivamente, apropiando, criticando y asumiendo perspectivas comprensoras de mundo. La deconstrucción de la organización de los elementos se actualiza en cada ejercicio del aula gracias a la identificación y readaptación sensible de sus componentes enunciados cada vez de manera diferente, en las dinámicas y relatos sobre el aula, en las narraciones pedagógicas y los diarios de clase. Es por ello que se plantea ahora la posibilidad de anticipar estos elementos en una estructura compleja y ritual que permita, al mismo tiempo, reivindicarlos para el aula desde un diseño que atienda a su complejidad. El aula, en nuestra acepción, no se reduce a la percepción subjetiva de agentes educativos sobre las múltiples experiencias de clase. Más allá de mostrar descriptivamente elementos significativos que se dan de facto en los diferentes momentos, también; aquí se trata de rastrear, escarbar, sondear, explorar, espulgar y señalar una estructura constitutiva, ritual y compleja, general y común que los articule.

En este apartado hemos recogido los principales recursos filosóficos, teóricos y procedimentales, de los cuales nos hemos valido para pensar la experiencia educativa del aula universitaria. Los hallazgos, desde la mirada fenomenológica hermenéutica, de algunos elementos presentes en el aula y la forma en que pueden vincularse entre ellos, serán abordados. Es, sin embargo, viable preguntar ¿Qué tipo de verdad es aquella, en cuya búsqueda nos embarcamos, que permanece en sus elementos articulados, a pesar del cambio, las tradiciones y los contextos? ¿Puede hablarse de una estructura esencial de la experiencia de aula de clase que se muestre, independientemente de los contextos espacio-temporales y los sujetos? La palabra, la atención, la pregunta, las lecturas y el sentido común se manifiestan, anticipando una estructura que los vincula, esta última será objeto de reflexión, para alojar la tematización de sus elementos, gracias a voces sensibles e ilustres en la cuestión.

5.1 El aula como estructura ritual compleja

El aula universitaria como un lugar encuentro con el otro y el mundo es una instancia aventajada y protegida que ofrece las condiciones de posibilidad y expresión a experiencias educativas y existenciales de comprensión. La clase aloja un mundo vital que tiene la pretensión de objetivarse en vivencias educativas como unidades de significado que informan de sentido para comprender y experimentar la educación desde una perspectiva integral y existencial del ser humano. En un tono kantiano preguntamos: ¿Qué podemos conocer?, ¿Qué debemos hacer? y ¿Qué es lícito esperar? en un aula de clase para posibilitar en los jóvenes el despliegue de su naturaleza humana y tomar responsablemente el “relevo del mundo”. La primera pregunta, teórica, nos invita a ser conscientes de lo que tenemos, la capacidad de conocer; los límites del conocimiento humano, desde donde pongo algo que está en mí en la realidad, así, la objetividad es posible gracias a la subjetividad humana. La segunda pregunta compete al uso de la razón práctica que busca orientar las acciones humanas hacia un bien común del cual participamos todos. La tercera pregunta recoge la transición entre la primera y la segunda; si conozco los límites de mi conocimiento y hago lo que debo, que puedo esperar para actuar coherentemente, éticamente. Abordar estas preguntas, desde el ámbito educativo, apuesta por poner en marcha un ejercicio docente consiente que vaya más allá de la secuencia naturalizada de clase “lo que debo hacer” como una carga moral que llevo, pero aún no me pertenece. La autonomía de cátedra, en el aula, consiste precisamente en el darse su propia ley de los sujetos educativos en interacción, que busca liberarse de esa carga, buscando unos fundamentos. ¿Cuál es el fundamento de lo que debo hacer en la praxis educativa? Responder a esta pregunta no nos dice lo que debemos hacer, nos invita a buscar los fundamentos que sostienen todo el aparato que permite el uso de la razón práctica educativa. Esta invitación va más allá de la razón, aplica a la voluntad; no es suficiente saber, hay que desearlo, para conocer, es necesario querer conocer. El contenido moral educativo está fundamentado en principios tecnocráticos institucionales; tomar distancia de la ley ajena, es querer buscar otros fundamentos coherentes con el bienestar humano. Entender que el aula tiene una estructura peculiar propia de la experiencia educativa a la cual deben someterse cualquier imperativo exterior.

El planteamiento de una estructura para aula se aborda a partir de la emergencia sistemática de elementos constitutivos, que han sido selectivamente tomados de las narrativas

pedagógicas y las prácticas cotidianas. Una reinterpretación de la experiencia educativa en el aula de clase universitaria pretende incorporar esta estructura para pensar y trabajar en un diseño de aula orientado a la finalidad humana del rol educativo. Es imperativo revisar, en cada nuevo curso, la complejidad estructural del aula y su flexibilidad para integrar la emergencia de cada nueva agencia, cada vez -otra- de los participantes, a la luz de nuevas vivencias, nuevos cursos y nuevas clases.

La fenomenología hermenéutica, desde sus inicios ha asumido 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 la vivencia educativa en el proceso de formación humano. Un gran porcentaje de procesos de formación universitaria, se han concentrado en la satisfacción de las exigencias de gestión de conocimiento, competitivas en un mercado laboral, pero ajenas a las vidas de los participantes. Diferentes autores, que hemos mencionado a lo largo de este estudio, como Van Manem (2003), Vallone (2005), Clandinin (2008), Suarez (2011) y Larrosa (2020), entre otros, han abordado fenomenológicamente de manera descriptiva las vivencias del aula y de la relación pedagógica. Ellos, entre otros, han permitido reevaluar las concepciones tradicionales sobre la educación y considerar las vivencias en la reflexión sobre el aula y la relación pedagógica. Considerar los relatos fenomenológicos de los alumnos sobre sus experiencias educativas, los acontecimientos relevantes que activaron la memoria, siempre selectiva, con ocasión de una pregunta o un problema; sirve de base para explorar los espacios y tiempos del aula definidos por los intercambios vitales

En efecto, acceder fenomenológicamente a la vivencia, desde la apuesta filosófica, implica ir más allá de una descripción circunstancial de determinado estado de cosas; partiendo de la situación concreta del aula, el ser humano se ve afectado intencionalmente en la cotidianidad de su vivencia específica. Las descripciones vivenciales de la práctica educativa en el aula; más que relatos anecdóticos, tienen la pretensión de señalar un fundamento filosófico y antropológico. La pregunta por el ser humano y como se ve afectado en su esencia gracias a la mediación educativa quiere cobrar conciencia *páticamente* en la existencia cotidiana y concreta de cada aula de clase. El abordaje temático de la vivencia educativa como fenómeno, recogida por las experiencias particulares en el aula, aspira un alcance mayor. Desde la evidencia husserliana, la vivencia, como la unidad estructural mínima de sentido, actúa además como punto de referencia intencional y tiene un carácter trascendental, es decir,

supera la mera individualidad. Todo acto de conciencia es intencional, pero cada vez está anclado a un ejercicio vital; aportando modos posibles de ser que ennoblecen el baremo, moldeando la estructura en una praxis, crítica. Así, la mirada fenomenológica nos autoriza a afirmar y caracterizar una esencia estructural del aula, actualizada y enriquecida por las prácticas concretas y cotidianas articuladas en la experiencia. Una aproximación al aula como objeto de la experiencia, esto es, como fenómeno, nos ha develado su dimensión esencial intencional, como invisible a la consciencia objetivante. La *epojé* fenomenológica nos invita a poner entre paréntesis y suspender el juicio sobre el aula dada como hecho institucional, útil físico y obvio, naturalizado en la práctica educativa institucional, y nos señala el fenómeno de su vivencia. Desde esa perspectiva, la consideración cultural y científica del aula, ocupada por la gestión óptima de recursos educativos al servicio del rendimiento, ha desestimado el aula como experiencia que habitamos y reactualizamos, dando forma a sus habitantes y a ella misma. Como se ha mostrado, la fenomenología, como tradición teórica, sentó las bases para que la cotidianidad humana volviera a convertirse en el asunto central de la reflexión filosófica. En este sentido, la confluencia de elementos evidenciados como estructurales de la vivencia educativa de aula y extraídos de experiencias particulares y singulares de los participantes y la manera como se modulan, serán elucidados en este apartado.

En los relatos vivenciales sobre el fenómeno, los elementos constitutivos de la experiencia misma del aula universitaria resuenan con simpatía en la memoria de cada estudiante y cada profesor, de cada encuentro. La dimensión estructural no impone al aula un modelo; la forma del aula, su *eidos*, esta implícita en el fenómeno tal y como se manifiesta en la dinámica de clase. La manera en que se in-forma, se da forma a la interacción de clase, transmite una manera de posicionarse frente al mundo de aula, desde diferentes lugares de enunciación participantes. La manera de presentar los contenidos académicos de un saber en el aula despliega también la forma propia, esta implícita en su presentación y despliegue. “Si aprendemos dentro de un sistema competitivo, lo que aprendemos es la competición; si aprendemos dentro de un sistema cooperativo, lo que aprendemos es la cooperación” (maestra universitaria, comunicación personal, 2022) y podríamos agregar si aprendemos dentro de un sistema humano y vivencial, lo que aprendemos es a vivir, humanamente. El aula se presenta y sale al encuentro en la indisolubilidad de su forma y su contenido; los dos se van retroalimentando permanentemente y deben hacerse consientes en la *praxis* educativa. Cuando se tematiza el aula como experiencia educativa no hay una pretensión de disecarla

en una serie de partes para su análisis; se señala en tanto fenómeno, como una composición compleja de elementos y maneras de dotarlos de sentido que aparece con ocasión de las clases universitarias.

Las historias, dice Kosellec (1997) siguen condiciones estructurales (interno-externo, público-privado, amo-esclavo) en el marco de las cuales se crean tensiones temporales; por ejemplo, en los rituales de cambio generacional o en las relaciones productivas. Dichas condiciones generalmente se replican, lo cual le da precisamente su carácter estructural; sin embargo, creo que es necesario poder afirmar la posibilidad de la agencia y el cambio de acuerdo a contextos, ideologías y acciones históricas. Análogamente para el aula, como experiencia histórica, se intuyen unas condiciones estructurales para su despliegue que se replican en escenarios educativos, generalmente de una manera automática que obedece a la inercia de la mecánica del rendimiento. Sin embargo, un aula consiente, escapa a la inercia del rendimiento y se reactualiza como ejercicio comprensivo, desde una estructura flexible que admite agencia y cambio acorde a las condiciones históricas. Pero, ¿Qué aporta a la reflexión y a la práctica educativa afirmar unas condiciones estructurales mínimas trascendentales? Una orientación más coherente con un *dasein* vocacional señala pedagógicamente el camino hacia la finalidad *paideica* y actualiza, ejercitando, la dimensión humana de la comprensión.

Para reflexionar y comunicar la importancia del aula en la formación universitaria, es necesario reconocer que hay elementos que forman parte de sus singularidades históricas; pero las trascienden, configurándose como condiciones estructurales de las historias posibles del aula. Aunque limitadas por el tiempo, cada diseño de curso, clase y aula debe observar, considerar y trazar cada vez de nuevo esas condiciones; en el reconocimiento de las historias que acontecen, aparecen posibilidades mayores a las que de hecho suceden. Son necesarios, entonces, marcos-contornos organizativos que consideren los límites temporales del aula, cargada de tensiones, conflictos, rupturas e inconsistencias circunstanciales; siempre pendientes, pero consientes, en praxis educativa para buscar intercambios dialógicos más favorables a la conciencia de la comprensión. Las tensiones siempre presentes en el aula apelan a la estructura constitutiva, ritual y compleja, para pensar la formación, el desarrollo y las posibles historias del aula.

La Histórica de Kosellec (1997), entendida como proyecto categorial que delinea las condiciones trascendentales para posibles historias, remite análogamente la posibilidad de una pedagogía, que señale una unidad de sentido trascendental en la estructura de aula para pensar las posibles aulas. Efectivamente, las experiencias están mediadas lingüísticamente; pero esta dimensión no las agota; ellas tienen un valor autónomo como historias posibles y determinables históricamente. Como el historiador, el pedagogo, en este caso, se sirve de experiencias narradas en testimonios para desvelar una realidad que va más allá y no se agota en su tematización. Los textos, sometidos a una lectura crítica, son transformados en fuentes de sentido, mediante preguntas, y ofrecen un carácter indicativo de aquella realidad que le interesa. La realidad del aula, en su dimensión discursiva, ofrece un nuevo sentido para pensar posibles historias de aula. Hay una historia de la tradición pedagógica ligada a los textos y su interpretación y hay otra historia, de hechos, que va más allá del lenguaje y, aunque sea mediada por él, escapa a toda comprensión e interpretación, es.

Para una pedagógica, siguiendo el vocablo de Histórica acuñado por Kosellec (1997), es importante la oferta reflexiva – analítica, a fin de encontrar una organización coherente con la emergencia de acontecimientos en la experiencia de aula. Si la dinámica de aula y sus actividades ha estado marcada por factores de rendimiento, una pedagógica pregunta por las condiciones de posibilidad de la experiencia educativa en el aula. Encontrar un marco organizativo, no impuesto desde la ideología capitalista, que oriente a la finalidad implícita en el sentido humano de la comprensión real y situada. Un faro que ilumina nuevamente “el aula” acogiendo siempre la llegada de viajeros y sus relatos en la consideración de las futuras historias humanas, cuyo proyecto está limitado a la finitud de la vida. Pensar la experiencia educativa desde la praxis, renueva el círculo hermenéutico que reconoce que cada experiencia educativa situada históricamente en el aula precede a toda comprensión; pero también que toda comprensión sobre el aula es histórica. Por ello, es pertinente preguntar si de esta reflexión se puede derivar un principio organizador del aula, inspirado en los relatos, que vaya más allá de los currículos impuestos por el canon disciplinar experto; para considerar traer a la conciencia y favorecer la experiencia humana de la comprensión.

El aula como una unidad mínima de sentido, caracterizada esencialmente por elementos identificados a partir de la narrativa y la reflexión fenomenológico-hermenéutica tiene la pretensión de servir de principio organizador de clases posibles. Teniendo en cuenta su dimensión acontecimental y trascendental, recurrimos al carácter ritual para presentar la

estructura del aula, acoger sus elementos y abordar el pensar educativo situado. Si entendemos los rituales, con Chul Han (2019), como acciones simbólicas que representan y transmiten valores de cohesión de una comunidad, permiten su reconocimiento en lo familiar y dan estabilidad; el aula tiene un carácter ritual. Generalmente, los contenidos transmitidos dogmáticamente en las aulas y recogidos en datos que llevan consigo un saber disciplinar, están vacíos de la fuerza simbólica propia del ritual. La dimensión ritual del aula, que intuimos en la reactualización de la experiencia educativa, urge de imágenes, metáforas, palabras y preguntas generadoras de sentido que vinculen los contenidos con las vivencias y convoquen la pertenencia a una comunidad. El tiempo del aula fluye imprimiendo datos, que en su mayoría desaparecen; no dicen nada, ni llaman la atención o se ponen en cuestión porque no se incorporan a la vivencia y padecen ausencia de permanencia. De los enfoques antropológicos de los rituales (Van Gennep, 1960; Turner, 1988), recuperamos el concepto de liminalidad, del latín *limen* que significa umbral, para nombrar ese tránsito de un estado a otro, de un lugar a otro o de una postura a otra, que tiene un potencial cultural transformador. La experiencia educativa, como acontecimiento y vivencia, en el aula como espacio fenomenológico ritual, es liminal en tanto tiene el potencial de transformar y hasta desactivar el monopolio de las estructuras institucionales modernas, para la ampliar la comprensión del mundo pedagógico. Gracias a la puesta en relieve de la experiencia educativa, se somete la institucionalidad del rendimiento educativo y se apela a supuestos teóricos, éticos y políticos, para validarse y distanciarse estéticamente de ella, estableciendo una posibilidad disidente. Pensar nuevamente los recursos, soportes y estrategias, acorde con la experiencia del aula y sus participantes, limita los alcances de dispositivos didácticos, homogéneos y blindados “a prueba de docentes, de estudiantes y de vivencias”. La liminalidad supone, así mismo, difuminar la rigidez de las fronteras disciplinares y los roles en el aula, para pensarla como lugar fenomenológico, transitorio, híbrido y transversal. Los sujetos educativos en formación, en situación ambigua, pasan de posiciones asignadas socialmente a desprenderse de roles impuestos y ser, a partir de ellos; dotarlos de una experiencia. El aula como medio simbólico representa, en palabras de Turner (1988), “una sepultura” que entierra un antes y simultáneamente “un útero” que acoge un después. La consideración del aula, como fenómeno ritual-liminal rescata la dimensión comunitaria del compañerismo en un encuentro y se distancia del autoritarismo institucional, para evidenciar un vínculo singular y libre de intereses instrumentales. En las relaciones pedagógicas en el aula, se da la experiencia de comunión; con una intencionalidad estructurante, pero indiferenciada aún, individuos iguales

se someten a la potestad de un intercambio guiado. La liminalidad del ritual de aula genera un sentimiento de comunidad, ante la tregua tácita y provisional de imposiciones sociales propias de la cultura del rendimiento; abriendo la posibilidad de dotar simbólicamente otros mundos y, así, nuevos modos pedagógicos de relacionarse.

Otros análisis alrededor de los rituales (Michaels/Wulf, 2011) reparan en la capacidad humana para crear escenificaciones en las prácticas sociales, acompañadas de movimientos gestuales replicados miméticamente. Son performativos, en tanto crean y estructuran comunidad. Centrado en la forma, el aula, como ritual, representa una bisagra performativa de la experiencia educativa, generada y renovada por actos y actividades que trascienden la mera individualidad y la exigencia institucional. La insistente invocación ritual, por parte de los relatos, las reflexiones y las prácticas educativas, a ciertos elementos manifestados, al pensar el aula, habilitan su consideración temática. En la literatura sobre narrativas pedagógicas y en los relatos fenomenológicos de las vivencias en el aula, aparecen, una y otra vez, con diferentes acepciones, la palabra, la atención, la lectura, la pregunta y el encuentro. Estos últimos no son meros recursos pedagógicos, que obedecen a reglas didácticas del aula; adquieren, como en los rituales, un significado esencial y recrean sentidos a partir de vínculos, valores, pautas y sentimientos. La repetición implícita en el carácter ritual emerge cada vez en la interconexión de dichos elementos como constitutivos, pero siempre otros; en nuevas clases y con otros sujetos, encuentran un refugio vivencial en el aula.

La observación atenta y participante del aula, como espacio fenomenológico, devela ella misma en la fuerza en su aparecer a través de sus elementos constitutivos una estructura ritual, que vincula sus elementos al encuentro. Ahora bien, el examen sobre el aula y la constante reflexión sobre sus componentes invita a orientar la atención sobre el pensamiento complejo que, sin ser objeto de esta reflexión, es un apoyo para describir las maneras de interacción en que se patentiza el sistema áulico desde la praxis educativa. El pensamiento educativo ha utilizado la teoría de la complejidad (Davis & Sumara, 2006; Davis & Renert, 2014; Cheney & Terry, 2018; Biesta, 2020; Maldonado, 2022) para pensarse. La investigación educativa, contextualizada en el aula, se orienta a comprender la complejidad implícita en el ritual de las dinámicas áulicas y promover modos de ser educativos más coherentes con propósitos pedagógicos para la formación humana. Desde la teoría de sistemas, Senge (1990) invita a una mirada holística, sensible a las interconexiones sutiles entre las partes; los componentes del aula no se presentan aisladamente en tanto funcionalidades pedagógicas, se

orientan a patrones de cambio marcados por la experiencia. Frente a modelos objetivistas que exigen homogeneidad y evidencia; aquí, el aula de clase, en su configuración única en cada ocasión, agradece el abordaje sistémico para pensar las interacciones, tal como se dan entre la diversidad de participantes, los recursos pedagógicos, los entornos físicos y temporales. Cheney & Terry (2018) esquematizan esta diferencia: Oponen un sistema cerrado, objetivista y centrado en el individuo, que promueve un conocimiento cuantificable y controlado por la autoridad docente, a un sistema complejo, enfocado en la comunidad - en permanente reorganización- construyendo cooperativamente el conocimiento a través de actividades de clase. El aula puede ser considerada como entorno complejo, en la medida en que es un sistema de organización de elementos constitutivos interconectados diferencialmente, que admiten estructuras de autoorganización y favorecen la emergencia de nuevas dinámicas, conceptos y relaciones. La lectura pedagógica-compleja del aula universitaria, pone el énfasis en las relaciones entre componentes, sujetos, recursos y materias de estudio, quitando centralidad a cada aspecto independientemente. Considerar en aula como un fenómeno complejo, resalta las interrelaciones interdependientes y la auto organización, siempre flexible, de componentes que van configurando un ritual, cada vez otro. La retroalimentación, en un espacio complejo de aula, no es una responsabilidad unilateral del profesor hacia el alumno, está basada en las interacciones de los participantes que dependen del desarrollo progresivo de las participaciones e intercambios emergentes. Las dinámicas del aula se retroalimentan abordando las divergencias, ampliándolas bajo la prudencia del propósito pedagógico que orienta la clase, dando espacio y espera al movimiento dialógico participativo, a partir del cual se reorganiza la dinámica; no para retornar al equilibrio de partida, pero tampoco para caer en un caos de opiniones. Explorar, dando la bienvenida a las interrupciones participantes, posibilitan fases intermedias de transición y reorganización en las que suceden la clase, orientándose hacia nuevos esquemas, ennoblecida.

Es importante aclarar que la complejidad del aula no depende de que todas sus componentes aparezcan; pueden darse unas veces con más intensidad que otras; estar suspendidas, manifestar poca emergencia -participación- o catalizar los movimientos por algún acontecimiento emergente o interrupción. Los procesos de conectividad de las piezas, de interacción entre los participantes, están siempre presentes en la variabilidad de experiencias de aula, develando permanentemente nuevas propiedades y dinámicas. Para comprender la

dimensión compleja del aula, lo más honesto es mostrarla en la praxis y a través de las experiencias que develan movimientos interrelacionados de los elementos constitutivos del aula. La palabra, la atención, la pregunta, la lectura y la conversación son elementos en permanente interacción, se retroalimentan unos con otros y establecen modos de ser y relacionarse; configurando dinámicas complejas en el aula. Cada ejercicio de aula es un precedente educativo o una sentencia anterior que condiciona las decisiones presentes en la clase y pone de manifiesto, en la interconexión de sus elementos, su legitimidad propia. Los movimientos del aula son interpretados en su proceder implícito, definiendo una cultura áulica variada, no lineal, que permite captar una estructura flexible y subyacente en la interacción de sus elementos internos. Las experiencias de aula anteriores retroalimentan y hablan también del aspecto de emergencia en el sentido en que cada nuevo encuentro se readapta a través experiencias previas y de ejercicios de aula precedentes, que reorientan acciones futuras hacia el rediseño de aula en la incorporación de medidas educativas flexibles. El aula puede ser considerada, entonces, como un sistema complejo de participantes, recursos y entornos interactivos e interconectados a través de vínculos colaborativos y dinámicos, con objetivos, perspectivas y necesidades diferentes, pero compartidos. Descubrir y atender a movimientos emergentes y espontáneos, estrategias y vivencias diversas que surgen en el intercambio áulico fomentan el aprendizaje continuo. La adaptación a condiciones, cada vez nuevas en el aula y la creatividad en la estructura organizativa; si es mediada por una gestión flexible, el aula responde a una mirada compleja de la misma como fenómeno situado, en sus mecanismos de adaptación y según la actualidad de la clase.

La teoría de la complejidad cuestiona implícitamente modelos organizativos de las instituciones basados en la logística gerencial con una estructura ilustrada en una lógica dominante impuesta, sorda a movimientos y desplazamientos orgánicos suscitados por la vivencia educativa misma. Una organización educativa del aula para la formación humana, que adopte una perspectiva compleja, revela una conexión sustantiva entre organización, aprendizaje y recursos y ofrece acciones educativas futuras libres de condicionantes impuestos con fines meramente administrativos. Esta aproximación al aula visibiliza la potencia estructural que favorece la movilidad de los participantes y sus vivencias en la práctica educativa situada sincrónicamente, quitando peso a los aportes curriculares y didácticos, pero absorbiéndolos, como componentes de valor, en la configuración del aula.

Entendida como un sistema ritual complejo de interacción educativa abierta y fluida, donde se da la formación, el sujeto u objeto -profesor, alumno, investigador o materia- pierden protagonismo y centralidad, flexibilizando su estructura. El modelo educativo moderno, centrado en una didáctica cargada de contenidos curriculares y competencias jalonadas por una agenda global mercantil, quita vitalidad, organicidad y autonomía. Visualizar críticamente la "agenda de lo que rinde" desde el aula, apelando a la voluntad y vocación del profesor, será probablemente insuficiente para incorporar la dimensión vivencial; pero con certeza contribuirá a considerar la experiencia de una manera más sistémica. Una visión compleja del aula se enfoca en las relaciones variables de interdependencia en sus elementos; cada participación invita a la adaptación y permanente auto-organización entre los participantes, adecuándose a ciertos patrones de interacción. Las dinámicas del aula no son viables de análisis, ni predecibles; no se puede llegar a resultados esperados, solo podemos acercarnos a los fenómenos, sin alcanzar nunca una comprensión total. Observando la autoorganización orgánica del aula quizá podemos contribuir a crear condiciones de emergencia sensibles a la formación humana.

Pensar el aula desde la centralidad del sujeto (alumno o profesor) como agente de aprendizaje es insuficiente, en tanto el aprendizaje tiene lugar, según Biesta (2021), en una relación muy compleja caracterizada por zonas de tensiones, conflictos, contradicciones y disensiones. En el aprendizaje se da un proceso de interpretación y comprensión en y con el mundo; por ello el aula debe crear posibilidades existenciales que viabilicen la participación en la construcción del mundo. La reflexión fenomenológica que parte de lo que se da en esa interacción del aula, sin interpretar o reivindicar desde ideologías, favorece la mirada compleja del hecho educativo que se manifiesta como una donación de sentido que ocurre más allá del aprendizaje. La experiencia educativa durante la pandemia fue una oportunidad ejemplar para visibilizar su carácter complejo; Sin embargo, la reorganización propia del aula como organismo se bloqueó con medidas anticipatorias, ideológicas y tecnológicas de inclusión y control del rendimiento. El reciente libro de la argentina Mariana Maggio, *Híbrida, pensar la universidad que no vimos venir* (2022); rescata lo simbólico del ritual en la literatura de ficción para pensar esa transición. Con la metáfora de los portales, la autora designa esa oportunidad de reflexión y transformación que abrió la pandemia y, como cualquier portal, se cerró. Nos preguntamos, con Maggio, si se dio el salto colectivo y cualitativo que permitió al aula asimilar, en su práctica educativa universitaria, la mutación emergente, y la re-auto-

organización como experiencia. Lamentablemente, la dimensión tecnológica se anticipó como una prótesis para organizar el hecho educativo desde afuera, justificando aún mejor el medio virtual para el ámbito educativo, pero limitando la experiencia. Para los defensores de la educación virtual que han tomado fuerza en esta realidad postpandemia, Han (2019) nos advierte que la comunicación digital es una comunicación des corporizada. La comunidad virtual hoy tan en boga no comunica, se conecta para convertirse en mercancía a consumir y en esa medida carece de toda fuerza simbólica vinculante, propia del ritual, que conversa y crea comunidades. La comunidad virtual, por su parte, guiada por el *community manager* convierte la comunicación en publicidad y la gestión de la clase en *marketing*. Sin embargo, el fenómeno de la pandemia también permitió, desde muchas aristas y lugares de enunciación, vivir la actitud filosófica de cuestionar lo dado, que damos por garantizado, desde la vida misma en abstracto, hasta la existencia educativa en el modo en que la vivimos. En cualquier caso, estos cambios cualitativos, inciertos e inesperados, favorecieron en el retorno a las aulas, comportamientos emergentes en la complejidad del aula y su tematización como tal. Para los que hemos elegido existir en las aulas; no es solamente la innovación docente, individual y actualmente mediada tecnológicamente que se felicita hoy, la que nos permite hacer el tránsito. Es necesario pensarnos colectivamente como comunidad en el aula en interconexión, consiente de todos los elementos a la luz de los cambios culturales y a los nuevos modos de ser de la educación y de los estudiantes; pero siempre desde la intencionalidad formativa.

Insistir conscientemente en la presencia de estos elementos, es resistir la mecánica del rendimiento que nutre, por inercia o negligencia, el sistema educativo tecnocrático altamente globalizado y favorece el individualismo, en detrimento de la comunidad. Las prácticas, pensadas, sentidas y expresadas; vividas intersubjetivamente, en relación con el mundo del aula y su repetición ritual, cuestionan desde la comunidad áulica, al sujeto individualista en su afán competitivo. La repetición, sin fin, de las clases en el modo de ser del estudiante y del profesor, con sus vivencias de aula, siempre reiteran dinámicas, pero acogen algo nuevo; cambian las asignaturas, los tiempos y los sujetos; lo cual le imprime una configuración compleja, diferente. Larrosa (2020), nos recuerda la iteración ritual en el aula, en la medida en que permite volver una y otra vez sobre la temática, se relea y se repite, “y en ese mismo movimiento, se deja él mismo inspirar una y otra vez por la materia de estudio en el momento en que la hace pública y la entrega a los otros” (p. 264). El momento ritual admite esa salida

de sí para entregar al otro la posibilidad de vivir la experiencia humana de la comprensión en la oportunidad que abre el aula a un tema de estudio, a un fragmento de mundo.

El aula como ritual de paso marca una transición espacio temporal de un lugar – tiempo a otro e incorpora en su complejidad a otros -participantes de aula- la autoorganización de sus elementos. La dinámica solo se actualiza en comunidad; el ritual se da en comunidad y esta se configura ritualmente. La experiencia de aula exige un refugio para la presencia; con fronteras permeables, dejan fuera los contenidos cerrados y dogmáticos y admiten la interrupción participativa. Las fronteras no necesariamente implican ausencia de límites o consienten cualquier intervención, requieren un manejo prudente, salvaguardan el espacio de aula de la repetición dogmática; pero dan acceso al ritual complejo que habilita la participación de todos. No hay que olvidar, como nos dice Han, que “no solo la negatividad del cerramiento total, sino también la positividad de la apertura excesiva es una violencia” (2019, 23). Es necesario el espacio de aula prudente, que posibilite un habitar coordinado y temporal, para dar refugio a una experiencia educativa acogedora que reciba e integre sistémicamente participación, interrupción, objeción, equivocación y cuestionamiento de los interlocutores. La experiencia educativa, como la ritual, nos ubica en un espacio, un tiempo y un tema de estudio que cobija los diferentes modos de ser en el aula compleja, respetándolos, para no caer en la tentación de homogeneizarlos en función de objetivos de rendimiento. Albergar un tiempo propio para las vivencias educativas es lo esencial del aula, atiende las exigencias de la institución como medio, pero burla sus maneras pedagógicas de reproducción, esquivándolas con un fin. Las estrategias, los recursos, las TIC's, las secuencias didácticas prediseñadas imponen modelos rígidos que limitan el cambio y la agencia vivencial de los que participan del aula. La experiencia educativa del aula universitaria es una transición esencial en la vida de los jóvenes; por lo cual crea mundo, los hace mayores de edad en un ejercicio vital, cooperativo y conflictivo.

El aula es una estancia, en la consideración de Agamben (2001), espacio y momento excepcional en donde se suspende la “normalidad” productiva de rendimiento, develando las relaciones propias y abonando el terreno para una reflexión filosófica. Así mismo, es una invitación a romper la continuidad del modelo de producción de perfiles laborales y posibilitar la vivencia específica de la comprensión como un ejercicio complejo. Estancia es un espacio diseñado en su habitación privilegiada, para la comprensión; académica, en el tratamiento de un tema de estudio; solidaria, en la formación de un sentido común y humana,

en el cuestionamiento existencial. La ocupación estructural del espacio de aula, diseñado ritualmente, incorpora una temporalidad definida por las clases, los módulos y los cursos que componen las asignaturas. Las aulas comportan ritos de transición al estructurar lo académico en la vida en general de los participantes, que ocupan el espacio vivenciándolo en una organización propia del proceso formativo. Integrar las transiciones del aula universitaria en el recorrido existencial demanda tiempo y espera, ya que se suceden de manera heterogénea en cada grupo y en cada individuo. Las tendencias actuales quieren reducir el tiempo de los estudios universitarios para acelerar el proceso de formación con dispositivos como los RAE que optimizan y homogenizan los aprendizajes. Las proyecciones académicas olvidan que los espacios y los tiempos cronológicos (*cronos*), que marcan los modelos de producción, anulan los tiempos de la oportunidad (*kairós*) de cada uno y frustran itinerarios vitales. Como lo ha rescatado Maldonado (2022), es imperativo ralentizar la educación para situar el saber de vida, como una exigencia ética y epistemológica, sobre el sistema de trabajo centrado en eficiencia y eficacia. Los ritmos del aprendizaje, controlados por las prisas mercantiles de las pruebas (Saber, Selectividad y Pisa, entre otros), no dan espera para que la emergencia de la vivencia acontezca, hable y se reorganice, acorde a lo que sucede en el aula. Es necesaria la escucha y la “resistencia íntima” de cada uno; tomando prestadas las palabras de Esquirol (2019), para caracterizar una actitud que exige medida y espera, para no caer en la consideración enaltecida de la educación de calidad. Advertir el sustrato estructural que subyace la ocupación del aula marca la diferencia y la espera para que un acto educativo, ritual, actualice su potencia simbólica en la vivencia de cada uno. Volver la vista atrás, a una universidad medieval cargada de símbolos, escudos, birretes y togas, acompañando un ritual académico que representaba la transición hacia la mayoría de edad o la autonomía kantiana de dictarse sus propias leyes. En contraste, la universidad-empresa actual ha convertido la estética simbólica de las insignias en maquillaje que adorna las poses del rendimiento. Reconocer la potencialidad simbólica del aula en la dimensión ritual no implica atender las tradiciones, para dejarlas intactas; sino aprender a recibirlas y decirlas nuevamente, de otra manera y cargadas con símbolos pertinentes y con sentido; en interacción con un presente condicionado por el encuentro.

La estructura compleja de la experiencia del aula se presenta invocando una práctica y un proceder, donde se pone en juego la propia existencia, generando un performance que articula ritualmente elementos vivenciales de ese espacio. Como el ritual, el ejercicio de aula

tiene un comienzo y un final, inaugura y clausura un espacio y un tiempo propios que alojan la integración compleja de las vivencias de los participantes en sus elementos constitutivos. Mas que una sumatoria de informaciones que se adicionan permanentemente, aumentando los conocimientos, cada aula acontece en un relato, que como tal está delimitado por inicio, nudo y desenlace. Múltiples relatos pedagógicos, narrados desde diferentes perspectivas, vividos, leídos, observados e interpretados para este estudio, han sido la fuente para desentrañar elementos del aula, identificados como constitutivos. La palabra, la atención, la lectura, la pregunta y el encuentro sobresalen en el relieve del paisaje narrativo y se articulan conformando un refugio ritual y significativo con ciertos valores, pautas y sentimientos en la plasmación siempre diferenciada del aula. Mirar, preguntar, atender, leer y conversar con tacto hacia una finalidad, hacen del aula un espacio habitable y familiar que posibilita un trato cómplice y cuidadoso entre compañeros y un manejo respetuoso de las cosas que usamos. Palabras que llamen la atención, provocando reflexión; lecturas que revivan las tradiciones, relativizándolas; preguntas que cuestionen los contenidos, privándolos de su carácter dogmático y en últimas, conversaciones que inviten a un sentido común. Al ritmo del encuentro, el aula ofrece un escenario complejo para la interlocución a través de elementos rituales que crean pertenencia e invitan a formar comunidad educativa.

5.2 Articulación. La estructura de aula y sus elementos

La arbitrariedad de los útiles, contenidos, asignaturas, estrategias didácticas, participantes, espacios y tiempos, definidos por la institución, son condición de posibilidad de la configuración áulica. El aula es un *locus* que define un espacio físico concreto y un *topos* en la medida en que está articulado en una organización ritual compleja, que suscita un encuentro en la construcción conjunta de sentidos que convergen. La disposición estructural compleja del aula señala, articula y habilita, a partir de sus componentes, posiciones pedagógicas vivenciales relevantes para que se dé la experiencia educativa. Este lugar, configurado en las vivencias mismas del encuentro, se ritualiza, hermenéuticamente, a partir de ciertos elementos y, en su repetición, se transforma. En el aula, la palabra convierte la realidad dogmática de los contenidos académicos en una ficción abierta la creatividad latente de las participaciones; la lectura recibe el signo que han conceptualizado las tradiciones, imprimiendo un significado y libera el símbolo a partir del cual se reescribe el sentido; la

pregunta interrumpe la continuidad del significado e irrumpe desde la potencia simbólica a interpretar; la conversación camina hacia la formación común del sentido, integrando horizontes singulares en el encuentro. El sentido común no se presupone; se construye, recrea y ordena activamente los elementos que estructuran dialógicamente las vivencias de participación en el aula. La articulación estructural, estética y espaciotemporal de los elementos esenciales en una morada simbólica permite un establecimiento de lo familiar, *oikos* y habilita un habitar respetuoso con los otros y las cosas, con el mundo; que deviene nuestro en el espacio de aula. Es por ello importante desmenuzar cuidadosamente los elementos esenciales del aula que han sido recuperados, de manera fenomenológica y hermenéutica, a partir de relatos y descripciones sugerentes en la literatura para dilucidarlos de manera independiente y tratar de explicitar su sentido en la articulación estructural del aula de clase universitaria. ¿Como descubrir la palabra, usar la lengua y convocar la participación en el aula de tal manera que resuenen y activen el sentido de humanidad para tomar el relevo del mundo y asumir la responsabilidad y el compromiso? ¿Cómo ver, escuchar, olfatear, gustar y palpar el mundo, a través del aula, para abrir los ojos, afinar las orejas y el olfato, educar el gusto y sensibilizar el tacto hacia lo humano de la formación?

5.2.1 La palabra en su intencionalidad comunicativa

El llamado giro lingüístico iluminó, visibilizándolo, el lenguaje como dimensión humana constitutiva; contamos con la palabra para expresar el ejercicio humano de comprensión del mundo que sale al encuentro en la experiencia. Evidenciar la situación lingüística del modo de ser humano es fundamental para caracterizar la experiencia educativa del aula como articulación dialógica y vivencial de los participantes. La palabra, en su intencionalidad comunicativa, presente en el lenguaje expresado, designa uno de los elementos estructurales del aula. Ahora bien, es importante pasar a dilucidar lo que entendemos aquí por la palabra y las implicaciones que tiene en la experiencia educativa.

El marco institucional aporta programas académicos que recogen los contenidos a ser impartidos para llegar a la titulación. Los currículos han sido diseñados por medio de la lógica representacional, valiéndose de conceptos que nombran los contenidos de las asignaturas. Al nombrar, los conceptos objetivaban una realidad, desencantándola y privándola de la

vitalidad propia de la experiencia humana. Es necesario entonces, nos dice Lledó (2018, 61) evitar “conformarse con el imperio de los términos que, encapsulados, trivializados en su propio uso se habían convertido en palabras rodadas, en imágenes desposeídas de sentido y sustancia”. Las palabras, más allá del carácter representacional de los conceptos, “hablan” y dicen algo “que cuenta” para nosotros, expresando el lugar que ocupan y una verdad que despliegan en un aula holística. Es por ello que el autor trae a colación precisamente el sentido griego del vocablo *logos*, para designar no solo una posesión del hombre, sino una dádiva; dar la palabra significaba dar la posibilidad de comunicar el pensamiento; era una práctica de libertad.

Volver siempre sobre el origen de las palabras, generalmente en sus raíces griegas y latinas, no es un ejercicio de pedantería académica; cuando se ha comprendido que las palabras en la reflexión mantienen vivo el trayecto entre un uso cultural y filosófico en tensión. El potencial expresivo del espíritu griego, más que designar o nombrar, trae consigo el legado de la cultura, que ofrece sentidos a la reflexión oportunidades de significación, en este caso para la realidad educativa en el aula. Aquí, la indagación sobre el aula incorpora la manía del pensamiento filosófico de ir más allá de la literalidad de la palabra y apelar a una oferta de sentido, desde su origen y genealogía; su carácter histórico muestra la temporalidad de sus significados y la singularidad de sus sentidos. El pensamiento crítico, como demanda insistente de la formación propiamente universitaria, promueve este recorrido de reconocimiento progresivo genealógico. Gracias al tamiz de la existencia académica en el aula, los conceptos adquieren un significado que los habilita para ser pronunciados con sentido propio y expresar en palabras una porción de mundo en su vitalidad. Tomar la palabra en el aula es pronunciar un recorrido, pronunciándose en su carácter dialógico y asumir la responsabilidad de lo dicho abriendo la interlocución. Es útil entonces recurrir a la etimología, como estrategia hermenéutica para abrir las posibilidades del sentido, donde las palabras acceden al contexto de su aparición para comprender y nombrar-se como vivencia de la manera más adecuada. Etimológicamente, los conceptos se estudian desde el origen para rastrear su evolución y como se incorporan circunstancialmente a una realidad, abriendo la posibilidad de la palabra de expresar un pensamiento y una realidad. Acoger el concepto en la palabra es tomarlo en su recorrido y aclararlo, interpretarlo y aplicarlo al mundo contemporáneo, para sacarlo de su lugar común. Desde la palabra se mina la representación conceptual y se remite a su potencial simbólico presente en el reconocimiento hermenéutico humano. La tematización

del encuentro del aula, cargada de signos, pero ausente de símbolos, está por construir; su configuración no se da a partir de la representación de los objetos que la conforman, sino en la vecindad dialógica de las palabras que invocan vivencias y esquivan conceptos que la definan y delimiten. En el aula, como espacio donde ponemos en juego las posibilidades del pensamiento, estamos en condiciones de experimentar en el lenguaje; las palabras nos permiten esconder y reservar su potencia; para abrirla cada vez nuevamente en sus posibilidades. La hermenéutica permite realizar esa potencia del pensamiento; comprender que algo irrelevante ahora; puede ser valioso en el futuro y proyectar.

Digno representante del giro lingüístico, Gadamer (2002) muestra, como instancia de lo dicho, el alcance significativo de la palabra *Oikos*, de la cual nos servimos para señalar el aula. En la lengua griega, *oikos* denotaba el patrimonio en general: Su carácter cotidiano y doméstico de casa y hogar, pero también la familia, el personal, las vacas y caballos; todo ello constituía el patrimonio. Análogamente, podemos ver el aula como el *oikos*, la morada que alberga físicamente; pero también los contenidos, los útiles, la dinámica, las relaciones y los sentimientos de pertenencia y comunidad, que lleva consigo; los participantes, recursos y las relaciones que se van configurando en la familiaridad del espacio; porque solo desde allí podemos construirla. Cuando se habla desde el aula y para el aula se ofrecen sentidos que se comparten; sumando a las propiedades que se han ido construyendo en la historia de las disciplinas y de los sujetos. El ejercicio de aula es un ejercicio investigativo del saber y del propio itinerario, que se van integrando en lo que se considera un patrimonio áulico, a la manera de *oikos*. Si tomáramos solo el concepto, en su traducción literal de casa, estaríamos describiendo solo el espacio físico para ser ocupado por personas y útiles; la palabra, con su componente etimológico – simbólico, nos abre posibilidades para el aula. Las palabras en el aula no solo incorporan conocimientos, integran vivencias propias de la experiencia educativa, ejercicios de comprensión propios del sujeto en camino a su finalidad humana consiente de comprender, comprendiéndose; en un *dasein* encarnado. Es precisamente en el ejercicio del aula donde se ejercita consiente y explícitamente lo propio de lo que estamos siendo y que se va configurando vivencialmente a la luz de un ideal.

En el impulso etimológico, puedo agregar la palabra *ousia* que en su origen griego denotaba lo propio, la esencia de, lo que caracteriza una especie, lo que la hace ser lo que es y hacia donde debemos orientar nuestras acciones; en tanto humanos hacia lo propio de nuestro ser, el pensar. Hacer explícito el horizonte de sentido que viene con cada palabra, evoca la

comprensión viva desde cada contexto. En su uso escolástico, *ousia* se redujo a esencia, concepto que representaba la sustancia de cada ser, abstracta e invisible a las vivencias cotidianas. La modernidad rescata el uso instrumental de lo esencial, como lo importante y útil para algo; hace apología a univocidad del significado. La riqueza equivoca y plurívoca el lenguaje; en custodia de la claridad y distinción de la idea pedagógica en lo funcional. Ahora queremos rescatar una esencia para el aula que se perciba y se habite como *oikos*, casa en el sentido patrimonial, que acoge lo distinto en lo familiar y posibilita develar lo propio de cada uno.

Se ha conservado el vocablo aula, del griego y del latín *aula*, que hacía referencia a patios encerrados donde se hacían ceremonias en los palacios reales. De ahí que el adjetivo áulico inicialmente mentaba lo cortesano, que evocaba todos los símbolos -trajes, títulos, relaciones- y los rituales -ceremonias, cenas, bailes- que ocupaban esos espacios. Más tarde, *aula* paso a designar los salones universitarios donde se impartían clases, cargados con la magistralidad y el dogmatismo de eruditos; que aun hoy replicamos y evocamos con nostalgia. Volver atrás, desde las nociones, es des-recorrer un camino de normalización que dejó por fuera los recovecos, los obstáculos y los matices de los vocablos. Cuando miramos la noción de aula, como la mayoría de las categorías, recogemos un sentido truncado que invita a la deconstrucción. La deconstrucción en este caso implica cargarla de un sentido más complejo, que recoja las vivencias; limitar a espacios físicos planos como los patios cortesanos o los salones universitarios, dejar el espacio sin la vitalidad de las experiencias que evocan. Revitalizar en la experiencia educativa, elementos que contribuyan críticamente a configurar nuevos sentidos a partir de los usos vivos del aula, más allá de un espacio físico; abrir la palabra aula a un andar particular en un recorrido cargado de sentidos, posibilita habitarla con vivencias. Enunciar el aula como palabra – *logos*- y no solo nombrarla concepto, es describir el fenómeno en su despliegue histórico a la luz de las prácticas pedagógicas. El peligro de designar conceptualmente el aula radica en la posibilidad de fracturar la línea de reflexión y sus signos propios, que tenemos a disposición; la palabra nos devuelve a una experiencia originaria del lenguaje de tener que nombrar a partir de la propia ambigüedad de la vivencia. Quizá debemos, como Platón o Nietzsche, utilizar aforismos, rodeos y alegorías para poder comunicar otras maneras de existir en el aula, desde la vivencia; que no se agoten en la tradición pedagógica y su vocabulario. Evocar las palabras de los participantes, en los diarios, para ver el potencial del lenguaje en y sobre el aula permite mostrar la forma de ser

de la vivencia educativa, in-formándola de otra manera. Asumir el aula como vivencia humana nos lleva a volver sobre la pregunta originaria por el sentido, como nos compete en tanto humanos, e interrogar sobre los signos recibidos, bajo la tutoría filosófica griega, heideggeriana y la de todos aquellos de los cuales nos hemos servido. Mostrar la verdad que devela el aula, desde la actividad misma; una verdad más vasta que la objetiva y neutra del científico-pedagogo. El aula de clase nos invita a participar de su dinámica ya en marcha, a resonar con su tonalidad, pensarla existiendo y nombrarla siendo parte y productor del carácter de ser que se da en cada ocasión. Hacemos teoría pedagógica a la manera clásica, contemplando con asombro y radical extrañamiento los nuevos alumnos, los contenidos de las materias -releídos hasta el cansancio- y las didácticas repetidas en cada curso; pero que sin embargo aparecen como acontecimiento y vivencia. El único referente como unidad básica de sentido es un retorno a lo propio del oficio docente que nos reubica. Resituarnos en la dinámica abierta del profesor, nombrándola, implica buscar nuevas palabras que sirvan de maniobra para articular viejos oficios, contenidos y estrategias, con ocasión de la interlocución. Fugaz y confuso, pero iluminador, el reencuentro consigo mismo en el aula nos abre instancias existenciales de expresión que trascienden, abriendo el carácter de ser del cual participamos en tanto *dasein*.

En cada experiencia de aula, si es tal, se asume la tradición recibida y se accede a la vivencia de trascendencia, humana, abordada temáticamente, nombrando el aula, las temáticas de estudio y los participantes. A través de las vivencias, siempre únicas y diferentes, recuperadas e interpretadas, renovadas y traducidas, renombradas y aplicadas, se accede a la experiencia de aula. Para nombrar, es necesario padecer la experiencia, dejarla ser; interrumpir la inercia de lo conceptual, propio del lenguaje disciplinar, para el cual pasa desapercibido lo que realmente cuenta para la vivencia educativa. Las palabras de los participantes, sometidas a un examen en el apartado metodológico, apelan a la lucidez hermenéutica para interpretar los conceptos disciplinares, llamando la atención y convocando al encuentro. Traducir los prejuicios del saber disciplinar en un lenguaje contemporáneo que hace inteligible y familiar lo ajeno y extraño para establecer el vínculo de las materias de estudio con los sujetos educativos. Finalmente, la palabra permite aplicar los contenidos a la vida, actualizar y contextualizar el texto cargado de conceptos y darles un sentido a la luz del mundo de la vida que interpelamos en el aula.

En el ritual del aula, la palabra invoca y convoca la participación; inaugura un tiempo y un espacio para mantener la cadencia proporcionada de las intervenciones, las interrupciones y los silencios. El concepto, que representa y describe contenidos, ocupa el tiempo y espacio de la institución educativa y generalmente moviliza un aprendizaje memorístico y una comunicación unilateral. En el entorno institucional, el silencio se evita porque introduce la duda y evidencia la ignorancia; avergüenza al experto que pierde credibilidad y penaliza al aprendiz que no responde. En el aula, como en el rito, es necesario el silencio para acoger la participación y convocar a la comunión. Acostumbrados como estamos a trasbocar conocimientos en el ámbito educativo, el silencio nos duele y es por ello necesario padecer el “duelo del silencio” para superar el vacío de conocimiento. Duelo, con raíces latinas en *dolos* que significa dolor y *duellum* que traduce desafío; define, entonces, el proceso psicológico, dinámico y multidimensional, generado por una pérdida; comporta una experiencia emocional humana, única y dolorosa que tiene una duración singular. Frente a la ausencia de palabras, el silencio genera angustia por la pérdida de control de conocimiento y la incapacidad de suplir con conceptos la duda, que hace vacilar y callar en el aula. Traer al aula temáticas, como propuestas de un sentido disciplinar, ya sea a través de autores o intervenciones antes desconocidas, la mayoría de las veces implican reflexión y exigen espera. La espera presente en el silencio es necesaria porque da tiempo a que se dé la comprensión natural frente a los temas presentados, la interpretación de los datos que se reciben y la traducción en los marcos, generalmente conceptuales, con los que se recibe la información. El silencio, si se trabaja como una pérdida, desencadena en los participantes reacciones causales para llenar, con respuestas, la incomodidad del momento. Como una espera, el silencio permite el ejercicio hermenéutico propiamente humano de aclarar, interpretar y aplicar datos recibidos; para dar paso a la interrupción, la participación y la pregunta. La palabra en el aula imprime forma al dato, in-forma con un sentido, que solicita reflexión frente a la ausencia de conocimiento; no para ser subsanada sino simplemente abordada. Hacer el duelo es asumir el desafío de callar y pensárselo. Es, entonces, el manejo prudente de la palabra y su ausencia en el silencio; lo que regula, tantea y admite la co-vivencia en el aula.

La artimaña prudente que se da en el juego entre la palabra -signo y símbolo- y el silencio; requiere experiencia, flexibilidad y paciencia para introducir reglas y ritmos propios en la estructura del aula. La dificultad que tenemos, especialmente nosotros docentes, para el

silencio y la espera que exigen la comprensión y la reflexión teórica, limita la relación pedagógica. Hacer una pausa, cesar la habladuría, da lugar al silencio y posibilita la escucha; la forma misma, el tono y la intensidad en la que se enuncia la palabra exige intermedios de silencio y escucha atenta. La palabra espera la escucha, no para la retención de lo dicho, propia de los procesos de aprendizaje, también; es necesario aprender a oír lo que se dice en el aula. Más allá de la escucha ruidosa, que nivela y desoye; la palabra se dirige a la experiencia singular del que recibe significados y sentidos de la palabra dicha. La comprensión humana va más allá de los conceptos, la palabra nos expone a la potencia de su interpretación, guarda en sí misma el significado; al ser oída o leída, la palabra libera lo simbólico y abre posibilidades para cada uno. No se da el tiempo de espera, que traduce en silencio, para admitir y acoger la comprensión, la interrupción, la irrupción o la pregunta. “La cadencia de la música siempre me recuerda que hay tiempos en la secuencia musical y espacios en el pentagrama para los silencios. La metáfora musical es un artificio para reconocer la virtud del silencio; más que acallar, marca el ritmo. El silencio de aula se convierte en vacío que espanta y que intentamos ocupar, entreteniéndolo; pero pensar necesita tiempo, una espera para pensar la pregunta, y abordarla críticamente, algo que exigimos, sin nunca mostrarlo” (Docente, comunicación personal, 2021). Ese estado de ánimo angustioso de la maestra, frente al vacío que abre el silencio, es bienvenido si anticipa un ejercicio de comprensión y anuncia una reflexión inquisidora. La ansiedad por llenar los tiempos y espacios del aula con recursos, preferiblemente lúdicos, deja notar los palpitos y admite un goce heurístico de la pulsión de humanidad, tan impecablemente escondida tras los méritos del conocimiento efectivo y eficiente de la respuesta, que olvidamos su existencia.

Es precisamente la palabra y su poder evocativo lo que devuelve al aula la responsabilidad de tomarla; no para repetirla como un contenido a memorizar; sino asumiéndola como posibilidad de pronunciarse, pronunciándola. Exponer en el aula es exponer una vivencia ilustrada de mundo, ponerla fuera en el aula, para hacer partícipe a aquellos en formación. Presentar el mundo en el aula obliga a representar-se y a responsabilizar-se, a construir un discurso constuyendo-se. Las palabras no cuentan con un espacio y un tiempo premeditado en el aula, ellas van encontrando la posibilidad de su emergencia en la cadencia de la clase, van adaptándose y reorganizándose de acuerdo con los ritmos de habitación del espacio y ocupación del tiempo por parte de los participantes.

La palabra trae consigo la disposición del que la enuncia en la articulación de discursos que la inmovilizan o la immortalizan. Instancias anecdóticas reflejan el poder de la información al nombrarla en el aula, la moviliza y la reconfigura, reorganizando sus elementos en el juego de la disposición afectiva y la participación. En una ocasión un participante de aula en su rol tradicional de alumno recitó la tarea, teniendo como fuente Wikipedia, una de sus clases sobre la independencia. Las temáticas de independencia en Colombia, que siempre traen polémica o deberían traerla, activan una manera de contar la historia que ha marcado el destino de nuestros territorios:

“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 Simón Bolívar, fue un militar y político venezolano, lideró las campañas que dieron la independencia a varias naciones americanas, fue legislador y redactor de constituciones, ambientalista y jurista. Fue una de las figuras más destacadas de la emancipación hispanoamericana frente al Imperio español, al aplastar los dos grandes virreinos españoles en Suramérica y expulsar al último virrey español. Contribuyó a inspirar y concretar de manera decisiva la independencia de Bolivia, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela aceptando únicamente el título de El Libertador”.

“En medio de la cacofonía monótona del relato histórico sobre el libertador, que nos arullaba, el profe súbita y rápidamente, en un movimiento casi imperceptible, giro 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, animada con gestos bélicos y palabras de “la conquista”, que chocaban con la neutralidad del texto, con una pasión en la que parecía... se le iba la vida. Finalmente, después de un largo silencio recupero el aliento, regreso todo a su lugar y cerro la clase diciendo: por eso tenemos que seguir luchando porque aún no hemos conseguido la independencia. Esa frase me acompañó toda esa semana con una fuerza poética y aún hoy me acompañan en momentos en que no veo salida”. (Alumno, comunicación personal, diarios de clase, 2016).

Las palabras fueron el medio, no como código para descifrar los hechos históricos, sino como el médium *Hermes* -mediador entre el mundo de los muertos y los vivos- que enseñó la libertad, señalándola a través de la vivencia del docente, en el relato del libertador, que

captó la atención de los estudiantes. Gracias a las palabras y la disposición del aula al enunciarlas: el tono progresivo acompañado de silencios que desembocaron en el grito de libertad, la coreografía de movimientos en el aula que denotaban la pasión por su oficio, la disposición de la silla, la mirada focalizada en cada uno de sus participantes interpelándolos a atender y a la expectativa de una reacción a padecer con él, gracias a las palabras, las suyas y las del libertador. Las palabras resuenan en la memoria de todos, actualizando la comprensión a partir de vivencias singulares, algunas llevadas al aula de clase y bienvenidas como interrupciones participativas. Pronunciar las palabras de manera que desaten su potencial significativo, simbólico y ritual, estar atentos a la resonancia emergente de participaciones e incorporarlas en el *ethos*, el modo de ser del aula, que se va reorganizando acorde a los movimientos que surgen.

Des-in-formar al aula de los conceptos pedagógicos prestados del lenguaje de los textos y nombrar de una manera diferente y cercana; sin desconocer el rigor del lenguaje disciplinar, manosearlo y manipularlo, para extraerle la potencia simbólica y hacerlo hablar, decir algo que desanude la comprensión como vivencia y no como mero acto reflejo frente al sonido. Uno de los reclamos de los participantes del aula en los diarios de reflexión, es la virtud de vincular los contenidos con la vida, vivificarlos a través de conexiones, de referencias, de anécdotas, que muestren de algún modo su “utilidad” y relevancia.

Despojar y desprender los conceptos de la tradición, desgastados en su naturalización y estandarización, a tal punto que se vacían de sentido; inyectar silencio y abrir brechas al discurso formal disciplinar implica hacer permeable el aula para la vivencia del silencio y anticipa la palabra. Explorar, a partir del lego disciplinar, un modo de hablar íntimo y propio del aula, como rodeo, para provocar y seducir la vivencia que no habla el lenguaje de la tradición. Palabras que invoquen y susciten interrogantes sobre el mundo y nuestra relación con él, con ocasión de la materia de estudio. Rodeo anecdótico, mito, aforismo, parábola, metáfora, recursos del lenguaje, utilizados para renombrar y dar a pensar hermenéuticamente un presente que desafía las categorías de la tradición. Palabra que, como propone Foucault en el prefacio de *Las palabras y las cosas* (1968), sacude todo lo familiar al pensamiento contemporáneo y situado, fracturando la estabilidad de la estructura y llenándola de flexibilidad y ambigüedad. Palabra que admita los límites y la incertidumbre de lo real y de las perspectivas ajenas; pensar desde lo nuestro, como acabado, cae en el vacío de significado para el otro y obliga a proponer un sentido que le hable. Provocar una inquietud que no le

suelte, dejar el dialogo abierto, suscitar intercambio, exprimir las palabras hasta hacerlas hablar como vivencia, exige un lenguaje imaginado, que en últimas proyecte la reflexión. Presentar un tema de manera tal que desencadene el “cotorreo” en el aula, opiniones urgidas de expresión para ponerlas sobre la mesa porque se sabe que cuentan; que afectan un modo de pensar y que transforman un modo de ser. Las posturas de cada cual descubren identidades que se despliegan en tensión, al participar en la dinámica del aula; cada participante solo se configura gracias a la experiencia del otro. El aula nos dispone para renovar posturas creativamente, como en el arte; sin aferrarse a reglas preestablecidas de antemano, la participación misma expone perspectivas en el intercambio comunicativo. Participar entraña una palabra que incomode, disienta y cuestione, más que confirme, analice y clasifique en el uso común; una palabra que desbarate criterios y zarandee identidades; que angustie. Cuando el “descubrimiento” deviene “invasión” y el “conquistador” se devela como “genocida” en un aula, que ha arrancado al lenguaje de su lugar común y coherente; sin lugar *-atopos-* y sin nombre *-anomos-*, devuelve la posibilidad de crear un nuevo lugar utópico e imaginado a partir de su ocupación. Hoy la palabra no es solo la unidad mínima de sentido en un lenguaje; es imagen, es movimiento, es obra que genera desplazamiento y abre fugas en la linealidad del tiempo. La palabra en el aula somete a un movimiento hermenéutico de lectura, traducción e interpretación que obliga a pensar con otras categorías permeadas por vivencias particulares. Se crean nuevos lenguajes y vocabularios incómodos que no encuentran referente y es necesario imaginar espacios de aula para alojarlos: espacios complejos, rituales, simbólicos, de transición en interlocuciones imprevisibles.

Elegir las palabras de tal manera que sean un recurso retórico y creativo, ampliando el marco de comprensión de la educación más allá de la trasmisión de contenidos para posibilitar la apertura al mundo. Presentar el mundo de manera adecuada, no como un objeto de estudio, sino a través de la relación creativa que se establece con él y comprenderlo de tal manera que haga a cada uno partícipe de su configuración. El discurso, las cosas y los otros, van construyendo un aula, sin reducirla a meros procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados. Las palabras adecuadas, abren la posibilidad, otorgan un horizonte de sentido a una ruta curricular e inauguran la vivencia esencialmente humana de apertura latente en espera de interlocución. El carácter constitutivo de la palabra en la estructura de aula como unidad mínima de sentido y su poder es materializado en la obra de Larrosa (2002), donde afirma:

“las palabras producen sentido, crean realidades, potencian procesos de subjetivación, ... hacemos cosas con las palabras, y ... las palabras hacen cosas con nosotros...Pensamos a partir de nuestras palabras. Y pensar no es solamente 'razonar' o 'argumentar', sino, sobre todo, dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa... Y, por tanto, también tiene que ver con las palabras, el modo en que nos colocamos delante de nosotros mismos, delante de los otros y delante del mundo en que vivimos.”(p. 21).

La palabra abre un lugar en el mundo, cuarteo la mirada pública impuesta y da comienzo, junto con el otro, a la propia, agrieta la linealidad del tiempo, abre un portal, evidencia un antes y un después que se desvía hacia otra dimensión, aquella que marca la singularidad de la vivencia.

La palabra, tal como se ha abordado, desencadena el sentido en la interlocución desde la sensibilidad en encuentro presencial; es *pática*, padece con, vibra con, resuena relacional e intersubjetivamente. El poder de los textos fenomenológicos que hablan del aula y desde el aula descansa en la resonancia que la palabra puede generar en nuestra comprensión, activando un mundo vivencial, más allá de lo meramente conceptual. Elegir palabras con tacto, cuidando el mundo en la interpelación en situaciones contingentes de aula, nos relaciona comprensiva y compasivamente. Así, la palabra refiere también al estado de ánimo general, que suscita una conversación y crea un vínculo simpático en la relación pedagógica. La palabra nombra apelando a la sensibilidad presente en un aula universitaria, da expresión a la atmosfera del lugar, a los rostros de los jóvenes, a los cuerpos de los interlocutores; es *logos* que anticipa con confianza las cosas del mundo, para asumir y delegar responsabilidades. La palabra inaugura un camino hacia, una manera de hacer, un método para desplegar con inteligencia un sentido que las integre las vivencias. Teniendo en cuenta su alcance vivencial; como nos dice Agamben (2011), la experiencia es el lugar donde tocamos los límites de nuestro lenguaje. El umbral donde la palabra pedagógica se torna indecible es cuando se diluye en secuelas vivenciales e incorpora la resonancia *pática* en el ambiente del aula, suscitando conversación.

En sus innumerables reflexiones sobre la educación, Emilio Lledó (2018) insiste en que somos lenguaje, en tanto palabra dialogante que participa y confronta el mundo para, afirmar en sentido kantiano, “llegar a ser quienes somos”. En últimas, el aula demanda la palabra,

aquella que llame la atención y abra el dialogo, a la manera platónica, para afirmarnos como vivencia; esto es, mantener vivo y abierto el pensamiento para aquel que lo quiera retomar. La palabra suscita el andar del pensar y lo pone en ejercicio, privilegiadamente, en las aulas y con ocasión de temas mundanos; humaniza, en un sentido virtuoso, de inspiración griega. La palabra permite ir más allá de la literalidad de las letras en la enunciación; el como se expresa, abre paso a la percepción de los matices de nuestra manera de pensar, como vivencia humana.

En un contexto global, donde la imagen ha colonizado la comunicación; desde la reflexión sobre el aula, la imagen puede ser palabra, tal y como se ha considerado, y, en ese sentido, habilita la comprensión. En el aula, la palabra está dirigida, es mediación con el otro y con las cosas; un terciar que va más allá de una relación instrumental de utilidad, para humanizar la relación, singularizándola. La palabra es entonces elemento constitutivo y originario para estructurar la unidad del aula y diseñar desde allí un ritual dinámico de producción de sentido que cultiva un oído atento para las implicaciones que trae consigo.

Apelar a la cualidad evocativa del lenguaje, para habilitar la materialidad del concepto como palabra viva que trae recuerdos y anticipa imágenes, vocablos que in-forman, dejando huella, tentando el alma, preñándola con lo que viene de fuera, el mundo se trae aula apropiándolo y transformándolo. Cuando la palabra interpela la totalidad del ser, no solo la dimensión racional, capta la atención y posibilita el sentido y significado de la experiencia antes de que seamos conscientes de su valor formativo. Las palabras en primera instancia son signos, designan algo conocido y etiquetado y nos cuentan cosas que hemos configurado en la comunidad humana. Simultáneamente, las palabras son virtualmente símbolos, que pueden o no actualizarse con la fuerza para movilizar el pensamiento y poner en marcha la dimensión humana del comprender.

La retórica como el arte de la oratoria permite combinar bien las palabras y comporta una fuerza de convicción propia que vibra en el oyente, contagia y convence. El concepto, huérfano de la estética retórica, se convierte en cosmética porque adorna, pero no in-forma; es un espectáculo que busca y rinde en audiencias, pero no transforma. Como *techné*, la retórica tiene la soberanía de la realidad para presentarla de tal modo en la materia de estudio, que trae el mundo al aula. La proximidad del aula, articulada en las palabras, a través de la retórica, anima la interlocución, protege el pensamiento autónomo, de sus posibles consecuencias. El mensaje de mundo que trae la palabra al aula advierte, como Hermes, la

peligrosidad implícita, que carga y ampara el juicio propio; la palabra en primera persona asume la responsabilidad del mensaje que trae. La práctica pedagógica del aula es una morada que acoge un ejercicio antropológico, custodia de manera segura lo humano para ejercitarlo en un proceso de formación. En un movimiento propedéutico, la palabra áulica protege al ser humano de su propia vulnerabilidad, exponiéndolo a ella. La palabra nombra el mundo para que se vivencie en las aulas en un camino de formación, custodiado, hacia la autonomía, señalando los peligros y con la posibilidad de desvío, corrección y retorno.

La palabra, articulada retóricamente en una teoría, entendida clásicamente como contemplación de un cosmos que se ha traído al aula, suscita asombro, precisa una pausa y suspende el aliento. La pausa no es descanso anticipado para optimizar el rendimiento, dispone el ánimo común, lo abre a recibir la palabra, atento al decir, a la escucha de la palabra dicha.

5.2.2 La atención como captación mantenida de la mirada.

La palabra dicha ya no le pertenece a su emisor, escapa la fuente y la trasciende; en cuanto capta la mirada del otro, se incorpora afuera en esa relación que llamamos mundo. Así, la emergencia de la palabra encadena a otro de los elementos considerado como constitutivo y estructural de la vivencia del aula: la atención. Actualmente, los estímulos mercantiles que monopolizan la educación han domesticado la atención, reduciéndola a un reflejo condicionado que se orienta hacia lo eficiente y productivo. Así mismo, la abundancia de información mantiene la percepción sobreexcitada; de tal manera que captar la atención en el aula parece demandar mecanismos y recursos acordes a la mirada juvenil sobre estimulada y cada vez más inmune a las señales formativas. Ocupar, habitar y morar el aula es un proceso progresivo, precisa espera para captar la atención y dirigirla hacia el objeto y el sujeto educativos y, entonces, demorarse en ello y dejarlo acontecer. Cuando antaño la escuela era la defensa y la vivencia de lo posible en el tiempo libre, el aula buscaba el asombro, captar la atención y regodearse en el objeto; de manera que liberaba al estudiante de "lo que toca" y lo centraba en su propio proceso. Espontáneamente, el objeto de la atención es lo que está libre de lo útil y lo impuesto por el vínculo pragmático que nos une con lo real; nos da a pensar y rompe los hábitos que marcan la linealidad cronológica de la vida.

Desde una disposición fenomenológica, la atención señala una intención educativa de focalizar la mirada, la afina hacia una solicitud implícita a ocuparse conscientemente de algunos temas, dejando de lado otros. El llamado: ¡Atención!, más que una conducta funcional orientada a un proceso cognitivo, busca dar cauce a la disposición y el pensamiento hacia lo señalado. El objeto sobre el cual se dirige la atención ante el llamado de la palabra, potencia un efecto reflexivo propio de la comprensión que invita al sujeto a un volver sobre sí y pensarse en el cambio de orientación. Esto significa que cada llamado de atención supone un desplazamiento de la mirada y la disposición, un *performance* movilizado por la palabra, como recurso pedagógico y de comprensión. Desde el aula, la captación de la atención, suscitada en la palabra, se detecta en el ejercicio fenomenológico de acceso a la vivencia. Una docente se refería a un alumno: “Nuevamente pienso en Pablo, creo que ya hemos hablado de él; excesivamente pasivo y callado, cuando gesticulaba de alguna manera, automáticamente desviaba la atención sobre sus gestos. Cuando algo captaba su atención: El tema o el discurso docente, las réplicas o sugerencias de sus compañeros, ¡Era evidente! suspendía la respiración, literalmente, aquietaba la mirada, paralizaba súbitamente su cuerpo y la cronología de su propio tiempo parecía detenerse.” (Docente, comunicación personal, diarios de clase, 2020).

El modo de ser atento es particular y se dispone desde la intencionalidad comprensiva constitutiva de lo humano; la palabra en el aula no solo supone o espera el escuchar, quiere convocar la atención sobre la temática a estudiar. Dicha, la palabra en el aula tiene la pretensión de atraer la atención y propiciar un vínculo hermenéutico de los contenidos con los lugares de enunciación, durante la comprensión. Los contenidos curriculares traídos al aula quieren llamar la atención, de algún modo, sobre objetos del mundo; simultáneamente, también captan la mirada de los sujetos sobre sí mismos y el ejercicio comprensor que desencadena. La comprensión humana es una práctica que se hace consciente y se tematiza en el aula; la adquisición de conocimientos, cuando se comprende, es activa; no solo se retienen memorísticamente, se interiorizan significativamente con recuerdos anteriores. Las historias de vida, en general y educativas en particular, son esenciales en el proceso de comprensión, en tanto vinculan la dimensión existencial en la experiencia educativa. La comprensión vincula lo cotidiano de la relación pedagógica a una arista señalada del mundo, de manera tal que crea un compromiso con él y con la propia perspectiva. La indicación curricular llama la atención sobre los contenidos y competencias a trabajar en el aula, que

recogen la utilidad de lo académico. El llamado de atención en el aula implica, sobre todo, religar significativamente los temas -como contenido de mundo- a las vivencias, y, ontológicamente, al ser comprensivo humano. Los recursos técnicos-retóricos usados para llamar la atención incorporan y, simultáneamente, nutren la mirada fenomenológica, para clarear los contenidos, como posibilidades de mundo. Paralelamente, orientar y disponer la atención en el aula -disciplinarla- permite inaugurar relaciones formativas entre el ser y el existir, entre quiénes somos y cómo actuamos, entre el *dasein* y la vivencia. La atención requiere la infusión griega de la teoría como contemplación, que recuerda Gadamer (1998); atender es estar completamente presentes, es una forma de vida, una práctica cotidiana, una actitud. Pensada desde la vivencia del aula universitaria, la atención, contemplativa, no se da fácticamente, no habría -entonces- necesidad de hacer un llamado de atención. Una actitud teórica tal, se ejercita llamando retóricamente, la atención sobre la tensión del aula, en tanto potencia que escenifica el mundo. ¿Cómo nombrar mostrar, exponer y comunicar mundo, coherentemente desde el aula, para que llame la atención?

El aula cautiva, de forma reveladora, sensibilidades y experiencias de mundo que devienen objeto intencional para la reflexión y comunicación, quedan a disposición para ser interpretadas. Cuando la palabra pedagógica capta la atención, utiliza recursos que simpatizan y suscitan un volver hacia las vivencias, para singularizarlas ante la mirada como experiencia relacional situada. Las cosas -sean lecturas, objetos o imágenes- llaman la atención cuando remiten al vínculo que une con ellas; en el contexto de la vida, con el mundo que habitamos; en el horizonte de sentido, donde se insertan nuestras prácticas y en la dimensión humana donde se activa la comprensión. Las prácticas de aula, cuando captan la atención, reactualizan, de manera prereflexiva, la intención comprensiva humana más elemental para tematizarla y cuestionarla. Las cosas se enuncian en el aula, de tal modo que precisan atención, un ver y un escuchar responden a la demanda y admiten diversos matices de sentido que no deben pasar inadvertidos y remiten a la comprensión. Es por ello importante atender a la dimensión antropológica del *dasein* y volver la mirada sobre lo propio y olvidado del ente humano y, así, singularizar esta atención sobre las experiencias propias de los jóvenes, generacional, contextual y vitalmente.

Cuando la interpelación en el aula es personal y dirigida, la atención es captada, la sensibilidad se activa con nombre propio y desencadena una sensación de apertura que suscita recuerdos. Captar la atención del estudiante requiere hacer presentes los temas en un paisaje cargado de

matices, que entran en sintonía, resuenan y son legibles desde las experiencias de los estudiantes. Descifrar los tonos particulares que se articulan en el paisaje pedagógico del aula, como escenario de una conversación abierta, admite múltiples posibilidades y no condena la práctica educativa a las cantinelas imputadas de las estrategias didácticas. Llamar la atención y centrar la mirada, exige dirigirse directamente al estudiante, incorporándolo en la experiencia del aula, es una invitación a participar de manera singular. Enseñar, nos dice Rytzler (2017), tiene que ver con presentar algo a alguien; una definición sencilla en la que la atención se convierte en parte integrante de la propia práctica docente, al señalar un algo que reclama la mirada. Llamar la atención de los participantes en el encuentro y captar los sentidos para el dialogo, debe convocar vivencias propiamente humanas con las cuales com-padecer; se convoca el mundo al aula, haciéndolo propio. El encuentro cara a cara que ofrece el aula expone, además de temas de estudio, ofertas de sentido desde donde invita a elegir un modo de participar y asume, en el contexto de su propia existencia, responsabilidad en el proceso formativo.

Tradicionalmente, la lógica educativa ha orientado el proceso de aprendizaje hacia la articulación significativa de conocimientos en un cúmulo ya adquirido, mediante un ejercicio memorístico. La pedagogía del aula pueda apelar a fundamentos psicológicos de la teoría de la memoria y, por ejemplo, incorporar vivencias dolorosas para llamar la atención. El sufrimiento es un sentimiento humano común y como tal puede suscitar com-pasión, un padecer con, señalando humanamente un camino de formación. No hay que recurrir a estratagemas pedagógicos para encontrar una instancia que nos toque el hombro y nos haga volver la mirada. Hay a la mano experiencias humanas, sobre las cuales preguntar y cuestionar; la historia y las noticias de la humanidad, del país, de la ciudad, de la institución, tienen la potencialidad de traer al aula un mundo con el cual padecer y nutrir, significativa y simbólicamente, la praxis. Posarse en el regazo de la negatividad, de lo que está aún pendiente, humanamente, por pensar y por hacer, pone a la educación en el camino de búsqueda de lo propio de cada ser humano, con otros y desde las disciplinas. Las experiencias dolorosas aparecen en la vida de manera singular, acontecen y se padecen individualmente; pero, trascienden y ponen de relieve ese sustrato común de humanidad bajo el cual se siente, se ve y se escucha sim-páticamente una señal de mundo. El aula deviene entonces una instancia de vida que reclama el encuentro conflictivo de diferentes modos de leer y pensar el mundo por hacer, que se hacen presente. Hay que leer el aula en clave de Zuleta (1980),

cuando elogia la dificultad y reconoce metas afortunadamente inalcanzables y paraísos felizmente inexistentes para mantener abierto el camino y viva la dinámica de búsqueda. El aula universitaria, como se ha descrito, se apropia de esa tarea irresoluble de asumir los desafíos de la condición humana, estratégicamente desde el aula, como propias y viabilizar miradas comprensivas, alternativas y consecuentes con ella.

Desterrar el dolor del ámbito de la educación -en sus temas y sus procesos- ha implicado despojar al alumno de su humanidad en sentido holístico. A nivel académico-procedimental, el error, el obstáculo y el fracaso -atributos auténticamente humanos- son penalizados con la evaluación, la exposición vergonzosa, la decepción y la frustración. Aunque teóricamente se han justificado los beneficios del error para el aprendizaje, la vivencia muestra que aún no se han incorporado como recurso que moviliza la vivencia educativa y llama la atención sobre ello en el aula. El llamado de atención en el aula está promovido por la decepción frente al no saber o la exaltación ante la confirmación del saber transmitido; así, las prácticas de evaluación no conllevan a la mejora, sino a segregar el aula entre “buenos y malos”, etiquetas que lastran el recorrido formativo. El error y la ausencia de conocimiento dan sentido a la formación y actúan como mecanismo para llamar la atención; el proceso de retroalimentación en el aula atiende holísticamente al proceso de formación y a los obstáculos implícitos como experiencias de “derrota”, educativamente valiosas. Así, el obstáculo y el error no son evidencias cuya saturación conducen al fracaso escolar y frustran las expectativas de éxito del proyecto educativo moderno; son, más bien, síntomas que reclaman atención sobre expectativas mal definidas institucionalmente. Distraer la atención de los jóvenes, de objetivos educativos impuestos y orientar su mirada hacia una relación pedagógica inquietante y compleja, que señale una apertura al mundo y le descubra nuevas posibilidades de habitarlo. La causa docente se juzga por propósitos educativos abstractos y la de los jóvenes por los resultados de aprendizaje evaluados; el profesor impone una doctrina global de un mundo ajeno, para ser replicada. El aula posibilita señalar temáticas que abran preguntas a los jóvenes sobre el mundo dado y deliberen entre ellos, a través de las relaciones que establecen, las opciones que pueden construir sobre el mundo por venir.

El aula es un ejercicio de humildad que recibe la experiencia educativa, tal como aparece y llamar la atención de los jóvenes universitarios; sin imponer sobre ella sistemas predeterminados legados por la tradición. Llamar la atención de los estudiantes sobre el mundo exige, en primer lugar, liberarse de la obsesión docente de asumirse detentor del

conocimiento y dar respuestas. En segundo lugar, es necesario arriesgarse a soportar la incertidumbre de la facticidad de la vida y vivenciar el duelo de la ausencia de seguridad. En tercer lugar, padece la angustia que comporta el ejercicio educativo de humanidad, de vivir la intencionalidad permanente de una búsqueda y la imposibilidad alcanzarla. Una demanda formativa, siempre es insatisfecha, porque no se satisface en el saber o en el poseer el objeto de estudio o en las respuestas a las preguntas, ni siquiera en tener títulos de propiedad del conocimiento experto. Entender que, en últimas, llamar la atención en el aula es dirigir la mirada sobre el agente educativo como configurador de mundo, a partir de relaciones significativas y no sobre contenidos curriculares prediseñados y ajenos a la vivencia.

Es necesaria una desmitificación de la ciencia pedagógica que parta de la honestidad y lo más honesto en el ámbito educativo es hablar de lo que vivimos y como nuestros actos configuran mundo. La incertidumbre, el sufrimiento, la vulnerabilidad y el peligro de una vida impuesta, sin evidencia de responsabilidad y compromiso, queda fuera de la certeza científica que nutre los currículos. Si se puede hablar de favores pandémicos, fue precisamente la posibilidad de vivenciar la vulnerabilidad y la insuficiencia epistémica de las ciencias y entre ellas, la ciencia pedagógica frente a la incertidumbre de la vida, del por-venir y, en últimas, la certeza de la muerte. Fenómenos tan propiamente humanos como la muerte, la enfermedad, el aislamiento, la soledad y el sufrimiento fueron, por fin y gracias al Covid, temática en las aulas; lo humano llamó la atención sobre el mundo vivido y reveló con más fuerza, desde la vivencia, la vulnerabilidad humana. Se patentizó la ausencia de pertinencia y relevancia de los procesos educativos para la vida, se mostró falta de flexibilidad de la reflexión educativa, para asumir la vivencia existencial. El ámbito educativo quedó mudo frente a la urgencia vital y, nuevamente desaprovechó la oportunidad, desvió su atención hacia los recursos, la innovación y utilidad para el rendimiento, esta vez en el aula virtual. Sin desconocer las denuncias de tinte marxista sobre el carácter estructural de un problema coyuntural o los esfuerzos psicopedagógicos de la educación emocional por la inclusión; las aulas en la pandemia se vieron obligadas a situarse hermenéuticamente para presentar el mundo vivido y cuestionarlo en el aula. Desde las diferentes materias de estudio, era necesario centrar la atención sobre la situación, hablar de la pandemia y sus efectos plúvocos, someter a cuestión los contenidos frente a la fuerza de la vivencia. El potencial pandémico autorizó a formular preguntas sobre la credibilidad que le otorgamos a la ciencia, cuya única evidencia

fue su propia incertidumbre epistémica frente a la certeza de la experiencia de vulnerabilidad humana.

La obsesión por la medida y el control de la teoría educativa moderna ha captado toda la atención, invisibilizando la dimensión situada, limitada y parcial del mundo contemporáneo, que ha quedado en el punto ciego de la reflexión. Necesitamos reivindicar la atención y orientarla hacia el horizonte de la experiencia educativa como acto hermenéutico, que nos enfoca hacia la comprensión de un sí mismo humano, precario y doliente, de un mundo contingente, incierto e inseguro; como el que nos evidenció la pandemia. Es decir, restaurar un tipo de racionalidad práxica, atenta a la experiencia educativa existencial, que evidencie la frustración y el duelo por las seguridades perdidas, para ejercitarse en un horizonte por hacer, intencional y vacío de contenidos acabados.

Bárcena (2005) nos invita a atender y dirigir la atención sobre la experiencia humana de existir, en y por el dolor, como educativa; traerla al aula como espacio de encuentro con la alteridad y momento de oportunidad para aprender. El autor recupera para la educación dos momentos esenciales: el arte de dejarse decir algo -la palabra- e implícitamente la acción de prestar atención a lo relevante -captar el aliento. Dos momentos, cuya relación hemos utilizado, para abrir fisuras en la identidad moderna, segura y autosuficiente, en la cual hemos sido socializados. Así, se evidencia, como condición de posibilidad de la formación, una ignorancia primaria, una presencia dolorosa de negatividad, de inseguridad y de incertidumbre. Una disposición a “parir” que, como imagen platónica de aprendizaje, cuesta y duele, implica un esfuerzo situado de reflexión y comprensión, pero acompañado en la experiencia concreta de aula. Ya desde la metáfora, nos queda claro que para parir se ha de estar preñado y dispuesto a padecer los dolores del parto; para lo cual hay que estar atento al trabajo de acompañamiento. La partera o los otros no pueden eximir del dolor, la dificultad y el esfuerzo del parto o la reflexión; como vivencia única, singular y dolorosa, la experiencia educativa se da en compañía, se atiende y se piensa en el aula. De manera análoga a la ciencia médica que ha anestesiado el parto, alejándonos de cualquier vivencia de dolor y por ende de cualquier esfuerzo; la práctica educativa, cuando otorga un saber acabado y estéril, priva de la dificultad y el esfuerzo de “dar a luz”, centrando toda su energía en una relación didáctica, que busca hacer todo más fácil y entretenido.

¿Cómo disponerse para centrar la atención en la comprensión como acción primaria humana y, sin embargo, esquiva y difícil? ¿Cómo preñarse, si no se expone al otro y al contacto con el mundo? ¿Es necesario padecer, sufrir la experiencia educativa, para que se dé el aprendizaje? Los contenidos temáticos de los currículos son la ocasión para llamar la atención y configurar educativamente el aula. Se busca señalar los signos temáticos, comprenderlos en su uso, a través de las conversaciones y las tareas pedagógicas, de manera que den a pensar y puedan vincularse como experiencia que signifique y simbolice educativamente.

La narrativa literaria ha utilizado la descripción para llamar la atención de una manera más próxima a las vivencias humanas, sensibles, sentidas, vulnerables y no solamente racionales. La modernidad sólo ha expuesto los logros de una razón, que calcula y mide, y la ha privado de la sensibilidad; nos ha hecho “a-páticos”. La ficción literaria, desde los clásicos griegos, llama la atención sobre un mundo humano, vivo que se siente y duele; violenta el lenguaje dado en el uso público académico para imaginar una realidad por hacer. Instancias de encuentros educativos problemáticos, sobre los cuales la narrativa literaria ha llamado la atención, permiten revelar acontecimientos existenciales humanos en su sinrazón dolorosa, ambigua, incierta y relativa. Por ejemplo, Gadamer, en las conversaciones con Silvio Vietta (2001), habla sobre la relación pedagógica con su maestro Heidegger como una experiencia dolorosa que llamó su atención: Un acontecimiento ético – académico que le mostró sus límites y le transformó. La experiencia fue educativa, dolorosa, le devolvió sobre sí mismo y su propia vulnerabilidad, tanto académica como personal; le desvió del camino del éxito académico y laboral, reconduciéndolo desde la humanidad. Otro caso significativo, que llama la atención como experiencia educativa, es el que describe Nietzsche (2018) refiriéndose a Schopenhauer: Educador y severo maestro, del que está orgulloso, le enseñó, como los griegos, con su vida concreta y no a través de doctrinas; “con su fisonomía, su actitud, su atuendo; con sus palabras antes que con sus escritos... Inmerso en peligros nihilistas que nuestras sociedades reproducen, él las resiste en su fatigosa lucha y tensión en muchos rasgos y arrugas, su respirar se hace pesado y su tono se vuelve con facilidad demasiado violento” (p.5). El discípulo caracteriza como el maestro encarna su doctrina hasta corporalizarla, hace suya esa desdicha existencial de una filosofía contra la indiferencia. La “censura inquisitorial” del maestro es un recorrido doloroso y conmovedor en la angustiosa búsqueda del ser de lo humano. Las lecciones de filosofía permiten un ejercicio de libertad, en tanto sirve como refugio y salva de imposiciones dominantes. Nietzsche narra una suerte de frustración frente

a la indiferencia pedagógica, cuando los estándares establecidos arrastran los esfuerzos penosos por rescatar una experiencia educativa que aloje las posibilidades humanas singulares. Un esfuerzo que dirija la atención sobre la búsqueda del ser humano “vigoroso y pensante, no una ruidosa máquina de pensar y calcular”. El filósofo de la sospecha hace una advertencia aún vigente, cuando nos empeñamos en distraer a los jóvenes, en su rol de estudiantes, adolescentes o ciudadanos para no atender a la vida, sentirla y sufrirla; los engañamos, dice, para sacarlos de sí. La opción por existir, más allá de sus atributos sociales, implica el comprender y el padecer de su ser en tanto humano, más allá de las expectativas sociales. ¿Deberá entonces el joven olvidarse de sí, para pensar públicamente en cosas pre-establecidas en horarios e itinerarios pre-fijados? Encontrar en la figura del maestro o un compañero, como remarcan algunos diarios, un otro que señale lo humano de la experiencia educativa, más allá de las expectativas de rendimiento.

La esfinge muda (Bárcena, 2001) rescata una pieza literaria como ejemplo de la palabra pedagógica, aquella que llama la atención sobre la humanidad, evocando paisajes de dolor del holocausto. La experiencia colectiva de dolor humano narrada en esta obra puede ser recibida como una experiencia educativa en el espacio del aula, poniendo la dimensión humana como primer plano en el espacio de la formación. La obra de Bárcena es así un recurso pedagógico para el aula que activa el dejarse impactar com-pasionalmente por el testimonio humano, propio y de los otros, actual o remoto, pero vigente.

En el caso colombiano, Jesús Abad Colorado, “el fotógrafo de la guerra” nos autoriza traer al aula su fotografía, narrada desde sus vivencias, en su andar por territorios colombianos cargados de violencia. *El testigo* (2019) es un reportaje que registra vivencias de dolor, anima las fotografías con testimonios que reflejan la crudeza del contexto y el dolor de los campesinos que lo habitan; hace hablar al mundo. Llama la atención y obliga a ser partícipes de la especie, a solidarizarse desde la humanidad; es impensable pasar desapercibido y no pronunciarse frente a ello, porque es inhumano. Colorado da la palabra a las vivencias humanas de dolor, ilustrándola; su trabajo señala educativamente, pone una distancia alfabetizada frente a los medios que toman la palabra de los otros y saturan con imágenes, de tal forma aliñadas y banalizadas, que nos obligan a ver sin sentir. El fotógrafo articula, con prudencia retórica, imagen y palabra; abriendo un lugar a la imaginación y a la reflexión desde el sustrato vivencial humano presente en cada ser. La palabra en *El testigo* es vivificada por las imágenes, desencadenando símbolos de la violencia, que empáticamente estimulan la

participación en las aulas. La universidad invita a hablar sobre vivencias humanas de tal manera que devienen educativas para aquellos habitantes de un país y ejemplares de una especie, que, de alguna manera, han padecido violencia y dolor. Son recursos pedagógicos aquellos que llaman la atención, dan a pensar; en tanto humanas, remiten a experiencias propias y suscitan el encuentro dialógico.

Apelar a la dimensión estructural del aula, exige detener la mirada en la atención, como elemento constitutivo y actividad humana intencional siempre dirigida hacia algo, nunca vacía. La mirada reflexiva -fenomenológica, hermenéutica y narrativa- de la vivencia de aula quiere suscitar un cambio de orientación, salir de la mirada pública, 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 excesivamente las psiques de nuestros jóvenes, a tal punto, que padecen una especie de esquizofrenia, en el esfuerzo de mantener la coexistencia de identidades múltiples exigidas por necesidades inducidas que demandan atención. En este panorama, el ejercicio sostenido y disciplinado de atención es un desafío en el aula; gracias a recursos pedagógicos, orientar la mirada se ejercita para escuchar al mundo y volver la mirada sobre sí, en tiempos de distracción. La atención anticipa la voluntad de saber de los jóvenes; cuando se capta, es terca e insiste, pregunta y exige justificación, mantiene la tensión comunicativa en el aula. Con tacto pedagógico, *La esfinge muda* o *El testigo*, han captado la atención de las aulas universitarias para capturar la mirada y detenerla en lo que nos concierne a todos en tanto humanos, la convivencia.

La apología moderna al concepto y posmoderna a la imagen ha sido reforzada, técnica y tecnológicamente, por la institución educativa; se ha descuidado un discurso pedagógico que articule concepto e imagen a un sentido vivencial y a una finalidad, en un contexto concreto. De esta manera, lo educativo queda en el vacío de la expectativa generalizada y a merced de intereses globalizados, que van de suyo y no dan a pensar. Volver a conectar los recursos con las vivencias es un ejercicio educativo en tiempos de distracción e indiferencia; no se puede permanecer indiferente frente a una porción de mundo señalado por la palabra pedagógica. Mostrar el mundo, de tal manera que nos toque a todos, como llamada de atención y alertar sobre él cuestionando dialógicamente, desde cualquier disciplina, de modo que convoque el sentido humano en el ámbito educativo. Atender a la palabra elegida, adecuadamente, para captar la mirada sensible, es desatar el *pathos* del aula que pretende rescatar la inevitable

voluntad humana por comprender, leer, aclarar, interpretar y aplicar la palabra al proyecto humano propio.

Alojar la experiencia educativa en el aula, exige un huésped que, desde la crítica a las políticas y los sistemas educativos de corte neoliberal en los cuales se funda, se sitúe para llamar la atención sobre el mundo que habita. Se señala el mundo, no para diseccionarlo en un análisis científico; sino para comprenderlo como vivido, sirviéndose de las disciplinas y técnicas de las cuales dispone la institución universitaria. Como recurso pedagógico, los textos, escogidos y narrados cuidadosamente, nos da el privilegio de com-padecer-nos con el dolor del desgarramiento humano; es por las cicatrices de experiencias pasadas, colectivas o individuales, que las vivencias devienen lecciones. La travesía educativa es un riesgo y se asume en el cuidado mutuo de compañeros de aula que advierten de los peligros constitutivos humanos y la tendencia a naturalizarlos. La mirada filosófica de la educación llama la atención sobre ciertos textos en el aula, para situarse en un continuum humano, pero interpretado desde el presente; vivenciamos la tensión existencial con lo hemos sido, pero también las posibilidades de existir que no se agotan en ese ser dado. No condenarse a “lo que toca” institucionalmente; sino develar en ello la verdad de la *adiaphora*, el aula como aquella región donde la imposición pedagógica del sistema tecnocrático carece de jurisdicción.

¿Es mejor olvidarse de la filosofía; esto es, de atender al pensar y al existir y funcionar en la comodidad del acontecer público novedoso? Por supuesto.

Sin embargo, a la luz de nuestro estudio, contestamos negativamente con rotundidad y apelamos, com-pasionalmente, a atender a un acontecer sufriente, exigente pero esperanzador, que aliente al pensamiento desde la experiencia, para reflexionar sobre lo que escapa a los conceptos y hace justicia a la complejidad de la realidad. Es por ello un desafío educativo elegir la palabra: lecturas, autores, imágenes; textos en general, capaces de evocar, inspirar y dar a pensar, que señalen y llamen humanamente la atención. El aula universitaria puede diseñar un discurso como dispositivo estructural, para articular elementos de formación, que pueda legar a la institución y, porque no, al sistema educativo, elementos pedagógicos que actúen en pro de una finalidad humana.

5.2.3. Leer el texto del mundo

La palabra *-logos-* que tiene la virtud de llamar la atención y atraer la mirada, enunciada desde tiempos y lugares remotos, se trae al aula a través de los textos para ser, hermenéuticamente, leídos y aplicados, en sentido pedagógico. En el aula universitaria, la lectura de textos (libros, artículos, imágenes, videos, contextos, contenidos, personajes, etc) es una práctica obligada; pero, cada vez más escasa y precaria, en el estudio de las diferentes disciplinas. La lectura considerada como un *input* de información, no conlleva una experiencia de comprensión; se limita a dar datos que amplían los contenidos ya interpretados y almacenados en la memoria. Para Larrosa (1998), la lectura tiene un doble sentido y debe ser integrado, para no caer en dogmas sepultados en los libros; además de informarnos, debe, como bellamente señala el autor, conovernos y transformarnos. Cada lectura, si la vivimos como experiencia, nos devela nuevamente como seres hermenéuticos situados y nos invita a reflexionar sobre el comprender, y, en últimas, sobre nosotros. Preguntar a otras realidades y a otros mundos, interrogarlos sobre lo que nos dice, lo que pasa en el texto y al lector gracias a él y las implicaciones que conlleva para el contexto actual, es imperativo en el ejercicio lector. El encuentro con la lectura es un encuentro con otros, autores, profesores, compañeros, extraños que poseen un lenguaje distinto: signos, gestos y tonos ajenos. “Elegir las lecturas para el semestre se convertía en la tarea más difícil. La responsabilidad de escoger aquellos textos “universales” que les hablen a todos y a cada uno, desde sus expectativas, que no les digan cosas, sino que les hagan detenerse y pensar, que les susciten ganas de hablar y les saque del mutismo generado por lecturas aburridas” (Docente, comunicación personal, 2019). Los textos, como ofertas luhmannianas de sentido, son excusas para pensarnos en situación e interrogativamente vivos; deben retar el marco de comprensión habitual vigente y exigir una traducción que conmueva las vivencias, para que devengan educativas. La lectura, en un sentido gadameriano, es traducción, violenta la literalidad del texto y evidencia la brecha entre la historicidad del lector, del autor y del texto. El sentido que descubre la lectura lleva, lo ya dicho en el texto, a la cercanía de lo por decir que se alimenta de la experiencia de la lectura. Leer los textos elegidos es, simultáneamente, interpretarlos y darles la palabra en el aula para que hablen. Hay, así, una elección de sentido, condicionado por la intención educativa, que cuestiona el lenguaje usado y las condiciones del comprender, desde el ejercicio mismo de comprensión. La intuición hermenéutica visibiliza que en el mundo del

aula también se incorpora, con ocasión de los textos, algo esencial: Lo que somos y nuestras relaciones con el pasado y lo porvenir. Los textos traen al aula la herencia de un lenguaje disciplinar que invita a formar parte de una colectividad y una visión de mundo. Integrarse a esa colectividad profesional es parte del proceso de formación y conlleva una responsabilidad y un compromiso en el ejercicio humano de comprensión situada.

Desde la reflexión del aula universitaria, concuerdo con Lledó (2018) en que la lectura es un ejercicio de libertad y fraternidad frente al espacio de lo ya sabido. Los textos elegidos para tratar en el aula son una excusa para descubrir la libertad como posibilidad que abre a lo que es propio y nos dialoga, nos dice algo de nosotros que no sabíamos. Como súbditos, los aprendices carecen de autonomía y voluntad individual, están sumidos a la voluntad de otro que marca los objetivos, las dinámicas y los conocimientos a aprender; ello no permite un desarrollo propio, sino meras réplicas de resultados ajenos. El aula debe ser un espacio de autonomía, permitir ese ejercicio de vivir en libertad, donde el participante descubra y tenga algo que decir, un mundo y un sentido por ofrecer en la convivencia normada del aula.

Las lecturas realizadas y socializadas en el aula imponen, paradójicamente, la libertad de decir, interpretar y ofrecer perspectivas propias; desde la postura gadameriana, ha quedado enunciado que la lectura supone simultáneamente la interpretación. El aula se configura entonces como lugar íntimo y seguro para leer los textos elegidos y despierta la capacidad creadora y crítica de elegirnos como humanos y participar de esa verdad develada por la escritura y de la cual se participa. La lectura como ejercicio de libertad licencia a tomar decisiones; tras la gimnasia de la comprensión literal y el alfabetizarse en la lengua disciplinar, lo humanamente justo es, leído kantianamente, hacer uso público de la razón y emitir perspectivas propias. Generalmente, las lecturas adolecen de la falta de objetivo, tiempo y paciencia para superar su dimensión literal; se priva del ejercicio de libertad, de emitir juicios propios y convierte los participantes en esclavos de las ficciones disciplinares que otros han administrado. Sin desconocer la utilidad y la importancia de los contenidos disciplinares, el aula universitaria debe utilizar la lectura para mostrar sus límites y posibilidades, como plataforma para pensar y desarrollar un pensamiento propio y libre. El ideal de verdad que buscan los textos coincide con el de humanidad, como insistieron los griegos; sin embargo, este ha sido amputado por el pensamiento ilustrado moderno, que lo redujo al uso conceptual. En un mundo donde cabalgan las audiencias y la verdad depende de ellas, el pensamiento crítico deviene sufrimiento frente a la certeza de su permanente frustración; en

la ausencia y la negatividad de seguridades está presente la humanidad. Plantear el aula universitaria como estructura básica de la institución formadora, propone utilizar la lectura como ejercicio de libertad para dar forma a una personalidad racional, coherente y solidaria. Se es racional en tanto se actúa acorde con la naturaleza humana pensante, flexible, sensible y sensata, para guiar las lecturas hacia experiencias de formación y ofertas de sentido propositivas de mundo. Se es coherente con el ideal formativo en tanto autoriza a ser crítico con las informaciones y los imaginarios que configuran la sociedad acorde a intereses de poder y económicos. Se es solidario para poder estar atentos al otro y ser partícipes de la construcción de un mundo en común, sin conformarse con el recibido e impuesto. La lectura es un recurso para darse forma desde experiencias de mundo ajenas, pero que invitan a cuestionar libremente, en actitud de inconformismo, las palabras y los hechos recibidos en la socialización educativa.

Leer nos puede mostrar la síntesis de mundos alternativos al sentido unívoco impuesto social y disciplinalmente. La lectura es interpretación, aunque no por ello libre; está condicionada por la imposibilidad ilustrada en la institución de ver más allá del oportunismo impuesto del presente. Una lectura relevante, atenta y guiada tiene la virtud de vincularnos con propuestas de mundo inacabadas con las cuales podemos resonar, de incorporarnos en conversaciones de mundo sobre las cuales podemos participar e incidir. ¿Cómo elegir textos que despierten el asombro, la duda y la pregunta, que desaten la conversación, el encuentro de sentidos y la tensión de identidades en el aula? ¿Cómo disponerse en el aula desde una mirada fenomenológica para la percepción sensible de los textos, frente a la impostura de la didáctica para el rendimiento? ¿Cómo disponer la sensibilidad de los participantes para que participe activamente de la experiencia de la lectura, como componente estructural del aula?

Dentro de la multiplicidad de textos que se reproducen indiscriminadamente, según las leyes del mercado, las lecturas elegidas para el aula deben contribuir a la formación humana de los jóvenes. Los llamados “clásicos” enseñan a mirar holísticamente, son textos que superan las estrecheces del presente y animan a los espíritus a vivir nuevamente, a encarnarse en el *dasein* lector. En el acto de la lectura como experiencia, las palabras abstractas, escritas individualmente, se recogen desde las experiencias complejas del lector. Solo en el seno del lector, cobra vida la grafía ficcional; la emoción, la intelección y el sentimiento se recrea en la lectura, en la interpretación de un vivir ajeno; filtrado por una escucha propia, pero guiada, del presente. La lectura traduce el texto de tal manera que libera los conceptos y los humaniza

en la palabra leída-interpretada. Los clásicos rescatan experiencias humanas universales originarias como el dolor, el asombro, la duda y la pregunta, que devienen siempre temas para una conversación posible y pendiente a los cuales se someten al pensar en la experiencia de aula.

En la secuencia didáctica, la lectura y la escritura son actividades comunes en la formación universitaria y alojan el encuentro con tradiciones que nos hacen llegar saberes históricos. Nos interpelan desde un saber disciplinar, cargado de contenidos, pero no muestran el pensar o el hacer del proceso educativo que va más allá del aprendizaje literal. Una lectura, a la manera larrosiana, como experiencia, desata la comprensión consiente en el encuentro de sentidos e interpretaciones y la discusión entre ellos, que conmueve y transforma. El aula de clase, donde se hace explícito el encuentro con lo otro –extraño pero interpretado- interpela lo propio en un ejercicio de comprensión que deviene problemático; participamos de un mundo y un proceso ajenos, que amenazan con diluirse en la aplastante presencia de lo familiar. Un ejemplo es la cuestión polémica sobre la inclusión de la variable de género en el uso del lenguaje, que ilustra hoy esta tendencia homogeneizante a suprimir el carácter histórico de las lecturas; alterar el lenguaje en obras de la literatura para hacerlo inclusivo, cae en la ceguera hermenéutica. En cualquier caso, el aula obliga a ser humano, conscientemente, a cuestionar-se sobre el carácter intencionalmente compresor. La comprensión, siempre volcada sobre las lecturas como objetos de estudio extraños, da cuenta conceptualmente, pero dice nada de la vida, porque no es vivida, aún. Por ello, es necesario abordar lo extraño de los textos traídos al aula, dando un rodeo por un camino de comprensión más cercano y disponible, desde lo propio de las experiencias de los participantes. Para desafiar el hábito mutista en el aula y que los textos de estudio interpelen, es preciso domesticarlos y hacerlos familiares vincularlos con lo que se es; de tal manera que in-formen, den forma a un proyecto existencial - profesional.

La lectura como acto hermenéutico de comprensión, aclara, interpreta y traduce simultáneamente el texto en un ejercicio que pretende aproximar lo ajeno a nuestros propios signos y significados contemporáneos. “Hay muchas palabras que pueden entenderse o se buscan en el diccionario; pero tener la motivación para leer porque se sabe que vas a descubrir algo que te guste y que te enseñe. Eso! eso no lo puedo encontrar en el diccionario” (Docente, comunicación personal, 2014). Un glosario nos aclara precisamente signos que denotan y hacen legible lo que representan; un significado y un sentido invocan referentes contextuales

y propios, que se exponen en el aula. “Poner sobre la mesa” las lecturas implica traducir los signos para que nos digan algo y movilice un actuar, descubriendo la coyuntura de libertad que ofrece la lectura del texto si se la vincula al comprender humano. Esa es precisamente, para Masschelein (2007), la responsabilidad de la escuela, traer el mundo a las aulas, de tal manera que hablen e interpelen al estudiante; habiliten y discernan el mundo. Una lección que signifique y de sentido, ofertando mundo, inspira respeto y compromiso e implica al joven que asume una responsabilidad sobre el mundo, desde la experiencia.

El aula, como texto, comporta una lectura que lleva implícita una aclaración signíca a partir del vocabulario pedagógico, una interpretación como unidad significativa contextual y una oferta de sentido en la interacción entre los participantes. Así, es un acto literario de traducción y creación ficcional, donde el diseño del espacio de aula es existencial y propio de los participantes; se da humana y activamente, en la vivencia de la comprensión. Expresarse es siempre lingüísticamente, acompañar las tradiciones en su discurrir, en nuestro caso una *paideia* y una ética del *dasein*. Con la responsabilidad que imputa una libertad de pensamiento situado, el aula propone deconstruir las palabras de y para la educación; el aula es fenómeno protegido, forma identidad y educa la memoria, irrumpiendo e interrumpiendo, abre la oportunidad de experimentar un pasado que se evoca, desde la vivencia, como fuente de sentido.

Disponer abiertamente el aula para su lectura incorpora la palabra, la atención y las lecturas que abren a la participación y a la interrogación, al lenguaje y al mundo, en un ejercicio cotidiano y próximo de acogida responsable en la protección de la morada. Enseñar a vivir, como nos ha dicho Esquirol (2021), en la intemperie, al descubierto y sin protección en un mundo cuya verdad estamos descubriendo; es entonces tarea del aula.

Actualmente, ¿No es más viable y menos costoso acceder a las ideas directamente de los textos, siempre disponibles, que a través del aula?; es más, ¿No acceden los jóvenes autónomamente al conocimiento; inclusive a pesar del docente, sus compañeros y sus materias de estudio?

Todas estas preguntas podrían tener una respuesta afirmativa en una conversación coloquial y hasta digamos “científica”; sin embargo, en nuestra reflexión, la finalidad de la educación y la participación común de los sujetos educativos tienen una dimensión experiencial en la

relación pedagógica, que no se agota en los textos y su acceso; se vive. En las conversaciones institucionales sobre el regreso a la presencialidad nos preguntamos, alumnos y profesores: ¿Qué sentido tiene volver a la presencialidad? Si no hay una verdadera experiencia en el aula, que tome distancia significativa de una educación remota, tendríamos que responder que ninguno. Las ideas y los textos introducen el mundo al aula; las palabras y su emisión interpelan a los sujetos educativos a atender y participar en una conversación que dispone el aula, familiarizándonos con la verdad del mundo en el diseño de los temas. El aula, como pretende este estudio, mediada por la mirada fenomenológica hermenéutica asume las posibilidades de la propia existencia y, por tanto, la manera como comprendemos, leemos y asumimos la cotidianidad y el mundo. Abordar la comprensión de mundo que se abre en la vivencia educativa permite reformular el alcance de la función educativa en su dimensión existencial. En ella se concreta el frágil proyecto de querer señalar el mundo lejano, de afuera; que no es, sino en tanto es referido a nosotros, familiar y cercano, que se toma en las manos para dar forma en la conversación.

La educación es vista como algo ajeno, impuesto y temporal, que tiene que ser superado para existir; cuando en realidad ella pone en cuestión el modo de existir, que siendo lo más propio, extraña al ser humano. ¿Cómo hacer, entonces, familiar algo que yace en nosotros, pero que nos es imperceptible y enigmático? ¿Siendo tan próxima, como es que aparece tan extraña esa humanidad que pretende evidenciar el aula? ¿Cómo destapar nuestras vivencias, si las hemos ido cubriendo de conocimientos y objetos útiles, hasta desaparecerlas? Si la conciencia humana se ha volcado sobre objetos externos y huimos de tematizar los fenómenos humanos más propios como la angustia, la desesperación o la muerte, ¿Cómo hacer entonces comprensible y próxima la humanidad?, ¿Por qué le atribuimos a la educación esta incómoda tarea, cuando ya los aprendizajes nos llevan a acomodarnos laboral y exitosamente?

La lectura de textos seleccionados para el aula debe considerar la posibilidad de abordar estas preguntas fundamentales, de manera humanamente empática, pero desde diferentes contextos. El ejercicio de comprensión del sentido de cualquier texto, traído al aula, se incorpora a las vivencias de los alumnos y suscita ideas que trae a la conversación, despierta el aula y la sitúa en su ejercicio cotidiano; configurando un horizonte de sentido común, desde las pre-comprensiones que se traen. Tal como nos ha indicado el carácter hermenéutico, no se trata de imponer puntos de vista, sino de abrir la conversación y abrirse, a partir de la diferencia entre ellos, a la posibilidad de un encuentro común, situado. Poner

en común la materia de estudio, implica disponerla para la lectura; un interpretar y un traducir en significados cercanos, ofrece elementos que dan a pensar. La experiencia de vida docente y estudiantil humana en general y académica en particular, condiciona los sentidos puestos a disposición del aula. Los textos, las anécdotas y los ejemplos retroalimentan los participantes del aula de manera próxima para captar su atención y que resuenen con las vivencias, no para entretener; sino entretienen por tener el potencial de acercarlos a lo común y que se sientan empáticamente autorizados a interrogar. En ese sentido, todo es objeto de comprensión y puede ser actualizado en el lenguaje del aula de clase, para poner a disposición de la formación, un espacio libre de dogmatismos y desplegar un ejercicio de actualización de la lectura, interpretación y traducción, en la creación, lingüística, de lo otro y el mundo. Apostar, poner sobre la mesa horizontes de sentido, participando en el juego de la conversación, enunciando lingüísticamente perspectivas, teorías, hechos, evidencias y vivencias. Hermenéuticamente, nos acercamos al aula de clase, ya dispuestos desde una perspectiva particular, “cargados de prejuicios” configurados en una conciencia histórica, abiertos a la lectura. El aula enuncia un saber longevo, pero que cada vez devela progresivamente una verdad en movimiento que aparece como posibilidad para todos y para cada uno. El aula pone a disposición un mundo, en textos a ser leídos, aclarados e interpretados; y con él, a cada uno como posibilidad de ser leído, aclarado, interpretado desde la situación educativa. Los temas tratados presentan posturas de mundo, desde tradiciones disciplinares que informan el aula; no como un contenido acabado, sino donde los estudiantes tengan algo por decir y se sientan interpelados a decirlo. Tener conciencia de lo -por decir- y decirlo con responsabilidad, es asumir el compromiso con un mundo que reciben y expresarlo lingüísticamente en sus múltiples posibilidades. Un tratamiento pedagógico en el aula incita a cuestionar los temas de mundo y sus implicaciones, más allá del rendimiento académico, en sentido propio, en tanto aporta significación a su contexto, el de cada uno y el de todos.

El espacio de aula no es solo un territorio institucional neutro que compartimos con una finalidad; en este estudio, es también la interacción intencional que la configura y le imprime un sentido, es en tanto vivenciada. La experiencia situada de aula es una lectura abierta, una utopía localizada, una heterotopía, si prestamos la metáfora de Foucault (2010), un campo de batalla intencional que se carga de escenografías con las vivencias de los participantes. El Macondo de García Márquez o el Mundo Feliz de Huxley son lugares habitados por las vivencias de los lectores, imaginados gracias a la potencia simbólica de la imagen descrita que

tiene el poder de invocar lo humano y traen-nos-lo en las palabras de los autores. Macondo y el mundo feliz, pueden ser, recreados en el aula, un resorte ritual a las raíces y al porvenir, a la realidad incoherente y a la posibilidad. Macondo o el mundo feliz ya no son los lugares imaginados por los autores, en el aula son espacios vivenciados por los lectores, cargados de contradicciones, son metáforas del existir que no se adaptan a la realidad y por ello apelan a la ficción que imprime un sentido. La ficción también deviene insuficiente, por su naturaleza no se realiza, y se abre nuevamente a la aclaración, la interpretación y la traducción presentes en el ejercicio de comprensión.

La lectura como experiencia convierte el texto en un relato de formación; más allá de consumir palabras para ocupar un tiempo cronológico, es una acción re-creativa que le da sentido a un mundo que nos interesa. Ahora bien, como enuncia Larrosa (2005) «Pensar la formación como lectura implica pensarla como un tipo particular de relación...de producción de sentido... Lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención» (p.39). La lectura de experiencias significativas de otros acompaña el aula, creamos espacios de reflexión e interlocución, que nos ayudan a construir nuestras propias historias. Narrar es un dispositivo de lectura y escritura, de comprensión e interpretación propia a ser escuchado y leído en la interlocución espontánea del aula, con otros. Los autores invitan a un dialogo que el aula mantiene vivo y defiende; al leer despacio, con cuidado y profundidad, muestran sus facetas y las del lector, los leen e interpretan. Hay un leer que es un leerse, un comprender que lee, piensa e interpreta; hacen aparecer el mundo, cuestionándolo; expresa bellamente Lledó (2018).

La lectura deviene entonces otro de los elementos que se ha considerado esencial para habitar en la estructura del aula. Tal como la hemos abordado a lo largo de estas líneas, la lectura es una experiencia de comunicación y transformación humana que activa la dimensión de la comprensión. A través de la lectura, cobra vida el carácter hermenéutico humano, al abordar la historicidad propia del lector, su presente desde el cual interpreta la obra del autor, que se lleva al aula, con todo el peso histórico de su contexto. La lectura abre, utilizando la metáfora de ciencia ficción, un portal a otros mundos que nos conmueven y transforman y desde los cuales no hay retorno.

5.2.4. La pregunta como invitación a la conversación

Como se ha visto, la reflexión sobre el aula universitaria en este estudio tiene un talante filosófico en tanto abre paso a una existencia consiente que se despliega privilegiadamente en el aula. Entre la práctica educativa y las perspectivas pedagógicas, se inaugura una experiencia educativa como forma de entender el mundo académico que comporta un modo de vivir en él. El aula se desenvuelve en un movimiento articulado que se desencadena cuando la palabra invoca retóricamente los temas para captar la atención sobre una arista de mundo, traída al aula a través de lecturas disciplinares en la vocería del profesor. El aula narra inquisitivamente un tema para invitar a participar en una conversación pendiente, denotar su estado inacabado y no dejar indiferente. Dar forma a la palabra, dirección a la mirada y orientación al sentido desata interrogantes, con ocasión de las materias de estudio, sobre lo que hemos sido y podemos ser.

Entender esta dimensión constitutiva del aula que recoge ahora la pregunta, demanda volver a la concepción antropológica recogida en el tercer apartado de este estudio. Existir, ser ahí, *dasein*, dice Heidegger (2001), abre lo humano a sus potencialidades y, entre ellas, esa posibilidad de ser que es el preguntar. Preguntar es, entonces, desencadenar el filosofar en la existencia situada y condicionada por nuestro contexto; es decisión y tarea de aquel que se reconozca como humano, es decir en condición original comprensiva. El ingreso a la formación universitaria marca el momento de la elección existencial, histórica y situada, idealmente guiada por una vocación, que se convierte en el medio para existir. Lo primario es existir humanamente, esto es comprendiendo las posibilidades de mundo, encarnándolas, vitalmente. La vida universitaria se da esencialmente en la investigación formativa en una disciplina; esto es preguntándose por las posibilidades de la existencia, desde esa elección disciplinar. Optar por un oficio es elegir modo de ser-ahí, una y otra vez en una actualización permanente de hacer consciente esa opción en cada una de las acciones y es allí también donde el aula tiene su razón de ser. Cada ejercicio de aula debe cuestionarse, hermenéuticamente, desde su situación particular, la relación entre la filosofía, la ciencia y el mundo. Liberar la dimensión filosófica, potencialmente presente en la existencia, se ejercita conscientemente en el aula y con ocasión de asignaturas científicas, como ofertas de mundo exigen una actitud inquisidora, de preguntar por el conocimiento y preguntarse por la propia existencia histórica. Las ciencias en las que prepara la universidad, más que acumulación de conocimiento científico acabado, son procesos para vincularse a la investigación en marcha

sobre los problemas científicos, informándose críticamente y descubriendo alternativas a través de preguntas. La filosofía es el origen de la ciencia en su carácter inquisidor, en ese modo de ser del *dasein* que se nutre de preguntas; ese sustrato humano que cuestiona en su intencionalidad comprensiva y que es condición de posibilidad del conocimiento científico. El preguntar está implícito en la dimensión antropológica, y por ende, en todo proceso de aprendizaje y acontece espontáneamente en la aproximación temática a un problema disciplinar. Sin embargo, en los procesos educativos se ha privado del carácter humano del preguntar y se han cargado los currículos de conocimientos acabados.

El preguntar se convierte en una fórmula preestablecida artificialmente para evaluar un aprendizaje, cuando naturalmente el cuestionamiento está en juego en el proceso mismo de la comprensión. La pregunta encarna el carácter cuestionador - filosófico del modo de ser auténticamente humano, que se desencadena en la aproximación interesada al objeto de estudio del área profesional elegida. Las preguntas comprometen con una visión de mundo, apuestan por unas relaciones en detrimento de otras, orientan por unas posiciones históricas e ideológicas particulares. La articulación historia, filosofía, ciencia, presentes en la visión de mundo de los jóvenes universitarios están implícitas en las preguntas que hacen y se hacen. ¿Cuál es el sentido?, ¿Para qué sirve?, ¿Cuál es la utilidad?... Son preguntas que emergen en las aulas sobre las materias de estudio, las disciplinas, las tareas y la universidad misma. Las aulas universitarias deben incorporar en la formación científica las inquietudes históricas y epistemológicas contemporáneas asociadas a cada problema y que demandan abordajes holísticos. La tan nombrada flexibilidad del currículo debe precisamente atender a una práctica educativa informada interdisciplinariamente para abordar las preguntas que se generan en el contexto, más que a los estándares de rendimiento exigidos internacionalmente.

Las materias de estudio en la universidad deben presentarse críticamente en las clases, desde los problemas y preguntas que fácticamente plantean, interpelando a los estudiantes en su contemporaneidad. Las maneras de presentar las disciplinas y “traer el mundo al aula” deben incorporarse epistemológica, histórica y estéticamente a través de la palabra hablada o escrita del docente o de los autores, captando la atención de los estudiantes. La pregunta debe conmover radicalmente, apuntando a la esencia misma de lo cuestionado; siempre en relación con la existencia -la identidad, el sentido, la responsabilidad etc- el preguntar, finalmente, nos devuelve sobre nosotros mismos, en tanto sujetos que cuestionan. Las preguntas, entonces, conmocionan, cuestionen elecciones y el modo de ser-estar en el

mundo; lleva a la comprensión de sí mismo y del mundo. El carácter inquisidor del ser humano nunca es neutro, se enmarca ya en una historia cultural, en un relato personal y responde a una situación concreta en la conversación pedagógica. En la situación concreta de aula, cada vivencia educativa y singular, evocada por palabras articuladas con tacto, suscita preguntas que obsesionan y no dejan vivir una cotidianidad serena; es imperativo exponerlas, enunciarlas existencialmente. Bárcena (2003) evoca la etimología de la palabra “educar”: *educere, seducere, exducere*; que nos ilustra para preguntar ¿Cómo convocar el acontecimiento de la comprensión, a provocar la experiencia educativa de la reflexión? ¿Cómo seducir el aula para llamar la atención hacia lo experiencial y no solo al contenido?

A través de la pregunta, que interpela e inquieta, se expone y se cuestiona la existencia misma y su lugar en el mundo. Toda experiencia educativa, si se da, tiene un componente fundamental de negatividad, abierto por interrogantes que ponen en cuestión lo recibido y niegan cualquier dogmatismo que fundamente el conocimiento y/o la vida. Si la ciencia se presenta en el formato universitario como investigación permanente e inacabada de problemas abordados, la pregunta es un componente esencial; ella desestabiliza y quita las seguridades del saber transmitido que guía y avanza. Las preguntas vinculan los jóvenes en formación a la configuración de la disciplina para ellos y los vuelve sobre sí mismos, enfrentándolos a sus posibilidades y límites. La pregunta, abordada con ocasión de un tema disciplinar, es automáticamente la pregunta existencial por el quien que se es y se ha elegido y por el sentido que tiene la ciencia para ellos. La educación como experiencia existencial abre preguntas que, a través de las opciones disciplinares, confrontan con lo extraño, lo aun no conocido que remite a otras experiencias y a otras tradiciones. Preguntar abre a otras posibilidades de mundo, lo cual involucra perder las certezas dadas en la configuración de la identidad social y disciplinar; para empezar a construir opciones propias. Las preguntas cuestionan la familiaridad y la comodidad de vivir en los conocimientos y las convenciones recibidos. Aunque ilustradas en la tradición, las certezas recibidas son impropias y las preguntas a esa tradición ponen en marcha un proceso de autonomía, incomodo y doloroso, pero propio.

El joven universitario forma parte de una estructura institucional que ha condicionado de manera logística como recibe el aprendizaje; es por ello necesario, más que implementarla, cuestionarla desde el aula. Deliberar sobre el legado recibido en la vivencia del aula abre a la pregunta, que jubila con vértigo un saber acabado y cargado de significaciones ajenas,

ansiosas de ser comprendidas, aclaradas, traducidas y aplicadas a nuevas circunstancias. La pregunta somete los significados, naturalizados culturalmente gracias a la escolarización, mueve el piso de conocimientos sólidos sobre el cual hemos creído fundar la existencia en el proceso de formación profesional y permite la irrupción del pensamiento con su fuerza desestabilizadora. La filosofía del aula comporta un lenguaje estético, donde la palabra interpela e implica al otro generando preguntas que abren el camino del pensar en el lenguaje de la tradición educativa; ahora, en confrontación con vivencias pedagógicas propias.

Las preguntas suscitan una experiencia de vértigo en la medida en que se experimenta la posibilidad de error y fracaso. El aula, al presentar el mundo, lo abre, le crea fisuras a través de las preguntas que ponen en peligro la estabilidad de nuestra relación con él. Naturalmente estamos acostumbrados a respuestas ya interpretadas que van cerrando las fisuras para continuar nuestra andadura superficial por el mundo. Vivir educativamente es precisamente ese ejercicio, siempre fallido, de buscar alisar el mundo con respuestas; porque cada fisura, que abre la pregunta, deja secuelas que muestran el peligro, inmanente en nuestra relación con el mundo, de caer en el error y del no-saber penalizado. La posibilidad de que algo me pase y me suscite interrogantes, en la aparente certeza del caminar pedagógico, aporta una vulnerabilidad completamente nueva a la donación de la vivencia educativa. En el aula se actualiza la interrogación y se amplía el baremo de la experiencia educativa entendida, más allá de las certezas medibles, como incierta. La incertidumbre, que caracteriza el aula como fenómeno complejo, se materializa en la pregunta. Lo vivido matiza en el aula los patrones con los que se evalúa los participantes y devuelve a lo vivido otra vez el carácter de objeto de vivencia, ya iluminado, que resuena sobre la tradición y genera nuevas vivencias. El aula es el espacio oportuno, sensible y humano para cuestionarse; habla de lo que se es, de lo que falta, de vulnerabilidad, de existencia, de dolor. Por esta razón, el educador debe actuar con tacto, como nos recuerda Gadamer (2001), Bárcena (2003) o Max van Manen, (2010); para respetar el espacio del otro, acompañarlo y sensibilizarlo a padecer la experiencia. El educador guía y señala con sus palabras, sus preguntas y su disposición, más que con instrucciones y conceptos.

Cada acto educativo es una instancia de existencia que configura su ser en la relación de aula, sutilmente, como el “brillo de las luciérnagas” (Bárcena, 2002) que no se impone, emite signos y moviliza. De la misma manera, la dinámica de aula moviliza signos teóricos con el brillo de las preguntas, dinámicas e íntimas, que resisten el resplandor cegante del

conocimiento experto y acabado. El movimiento de literacidad académica (Lillis, Harrington, Lea y Mitchell, 2015) muestra las limitaciones de este proceder en la formación de estudiantes en las universidades; donde el saber experto se impone de forma absoluta y cierra la posibilidad de preguntarse.

La fuerza de los acontecimientos inciertos y las preguntas casuales y espontáneas en las rutinas cotidianas de clase, en tanto surgen de la vivencia impredecible, abren abismos y nos liberan de la causalidad, distraen de las causas y los efectos y atienden a experiencias. El preguntar como parte de la experiencia se hace presente el acto educativo, resiste la inercia de la respuesta y suscita juicios que cuestionan nuevamente y convocan deliberaciones, abren sentido y lo dejan abierto para recibir sentidos; movilizandole elecciones existenciales. Educar es educarse uno mismo, como titula Gadamer (2000) su texto, producirse a sí mismo como posibilidad, gracias a la pregunta por y desde lo que se hace. La mirada filosófica invita a la teoría educativa a orientar la reflexión y preguntar por las condiciones de posibilidad de transformación del sujeto y el lugar de la experiencia del aula en esa experiencia intersubjetiva concreta. El pensamiento de la experiencia educativa como un acontecimiento incomodo y angustioso no tiene adeptos; para aquellos pocos que la padecen de tal manera, exige palabras, términos y descripciones sensibles, que llamen la atención y den cuenta de situaciones sus existenciales. Superar la relación meramente instrumental del lenguaje que denota, para comunicar sensiblemente la experiencia, recurre a la mirada inquisitiva y la palabra insegura, fenomenológica, que como el fenómeno de la vida convoca y cuestiona. Los escenarios educativos deben cuestionar; exponer los problemas, como punto de partida del pensar, como muy lúcidamente evidenció Popper (1973), visibilizando una epistemología crítica como proyecto que motiva la indagación desde la pregunta.

El aula se pone a disposición de la pregunta, cuando surge; se dispone a abordarla a tratarla a exponerla o a debatirla, aunque no necesariamente a responderla. Presentar un tema de estudio es exponer una visión de mundo y ponerlo a disposición para comprenderlo e interrogarlo en relación con las vivencias de cada uno, significativamente, a través de un compromiso ético. Para que el mundo presentado genere interrogantes, hay que ponerlo fuera, en el aula, de manera atenta creativa y bella, con imaginación y sensibilidad, para que llame la atención. Diferentes registros (diario, diccionario, ensayo pedagógico, contenidos, recursos y estrategias) se adecuan a la vivencia e invitan, activan y provocan; a diferencia de contenidos impuestos, “donde todo funciona, pero nada tiene sentido y ni siquiera es

habitable”, como denuncia Michelssen (2007, p.126). El profesor tiene su talante, su forma de proceder en relación con la materia y los participantes de aula, “sus maneras” como lo llama Larrosa (2020) para alimentar la tensión en el preguntar. Cuestionar los textos presentados que traen el mundo al aula, abre el dialogo plural desde los horizontes de los alumnos y sus disposiciones preexistentes. La teoría sobre las prácticas educativas solo cobra sentido en las vivencias concretas de los participantes en el aula como espacio de reflexión que suscita preguntas. El bien educativo, si existe tal cosa, es un ejercicio permanente de prácticas concretas consientes que traen la historicidad propia para pensarla, comprenderla, interpretarla y cuestionarla en dialogo con la instrucción de contenidos y técnicas que han colonizado las aulas.

Diseñar espacios de encuentro que acojan nuestra existencia, de la mano de piezas con intencionalidad pedagógica como *La esfinge muda* o *El testigo*, cumplen una función crítica y dialógica de convocar-nos y cuestionarnos en torno a un espacio fundamental. Un encuentro mediado por la razón; una razón de corte griego que articula lo ético, lo estético y lo epistémico para acomodarse “plásticamente” a las situaciones, en busca de un lugar propio en el mundo. Espacios con sensibilidad hermenéutica situados en un contexto escolar escrito, oral, kinestésico y virtual que trasmite la tradición, para cuestionarla desde una conciencia histórica. En el aula se exponen inquietudes propias y se conocen diferentes interrogantes de los otros, sobre las cosas del entorno, en los contenidos que nos transmiten. Reconocer y cuestionar los textos traídos al aula, desde diferentes perspectivas, trae una verdad que manifiesta y enuncia, pero también oculta y amenaza la posibilidad de ser de otra manera. Los límites del aula, como los del arte, los da la propia experiencia que se tiene de ellos; las vivencias se convocan al aula desde los interrogantes de los participantes, activados por la memoria. Para alfabetizar sensiblemente es necesario pensar las dudas que surgen en las vivencias de aula; de lo contrario se cae en un aprendizaje individual que se elogia o penaliza con una calificación. Hay en general una disposición para el aula que se genera a través de palabras y maneras que provocan la participación existencial en el mundo traído, liberando preguntas que descentran y desestabilizan lo propuesto en la adversidad de perspectivas y sentidos que promueven la conversación. ¿Cómo articular preguntas que descentran y desestabilizan en una dinámica del aula que pretende organizar y articular conocimientos?

La palabra, la atención y la pregunta, tienen, en el aula, una intencionalidad comprensiva; obrar comprensivamente no es más que investigar indagar o preguntarse por. La actitud

filosófica hacia la comprensión del aula pone en marcha la pregunta por el sentido que se da en el cuestionar los objetos disciplinares. El sentido no es fijo, ni estable, ni puede ser determinado cuantitativamente, como el objeto; depende de la interpretación propia del fenómeno que se pretende comprender. La pregunta se da en un acto propio y actual de comprensión en el que intenta dar claridad a su proceso de comprensión como modo propio de ser en el aula. La pregunta, como componente esencial, modifica y actualiza el modo en el que se experimenta el aula y supone aclararse como comprensor en medio de las interpretaciones en boga. “Es muy difícil afirmar algo original, cuando nos preguntan nuestro punto de vista sobre algún tema. Nuestra mente siempre está ocupada con las interpretaciones ajenas, siempre mejores que las nuestras” (Estudiante, comunicación personal, 2015). El sentir de muchos alumnos se desvía sobre los objetos, conceptualizados en contenidos; el ejercicio crítico en el aula es precisamente la dilucidación propia en confrontación con las posturas dominantes que se presentan en clase. Ciertamente lo visto en clase, en el modo de ser de contenido, ocupa la mente y dificulta la interrupción cuestionadora; sin embargo, se convierte también en el medio a través del cual las tareas del aula actualizan una interpretación personal y vivida desde la experiencia de la comprensión. La pregunta entonces implica un hacerse cargo de lo recibido, en un modo de comprender propio, una interpretación que no se agota en objeto, concepto o contenido; sino que abre a nuevas lecturas. Desde la deconstrucción derridiana, la pregunta es un gesto que desestabiliza la idea logo-céntrica de una presencia plena del significado; no busca un sentido único y cerrado, abre los temas a una diseminación de sentidos, a una multiplicidad de interpretaciones posibles. Es así como la pregunta convoca a la diferencia y a la posibilidad de sentidos en el encuentro del aula; frente a los contenidos a asimilar, la pregunta descentra la mirada del contenido y la difumina en los focos de enunciación que la asumen. La pregunta no espera la respuesta que cierra; invita a los otros a participar de una discusión abierta; desde Platón hasta nuestros días, la pregunta nos interpela directamente en la medida en que moviliza la dialéctica de las aulas. En su sentido más primitivo, el preguntar como experiencia originaria del *dasein*, permite un acceso al ser de lo humano y su manifestación. La comprensión integra un preguntar que proyecta hacia posibilidades propias, sirviéndose de lo interrogado. Las materias de estudio en el aula se interrogan temas en su devenir histórico para descubrir-nos y descubrir los posibles modos de habitar el mundo.

5.2.5. La formación de un sentido común

La estructura fenomenológica del aula, como unidad originaria y ritual de sentido, retoma patrones que emergen de la experiencia educativa concreta para profundizar sobre ellos y entender cómo se organiza y da sentido a la clase, en función de sus componentes. Así, potencialidad de la estructura trasciende la experiencia singular y tiene la pretensión de operar en el espacio comunitario que se configura en cada aula.

Teniendo en cuenta que hemos definido el aula como el espacio fenomenológico que habilita privilegiadamente el modo de ser comprensivo, *dasein*, mediado lingüísticamente; es a través del lenguaje que podemos mostrar la importancia de los otros en la articulación del aula. El lenguaje, enuncia Gadamer (2009), es un estar en camino a lo común, que tiene como finalidad implícita la comprensión; solo se da con otros y en la relación con el mundo. En el aula tenemos la pretensión de comprender contenidos de asignatura, que va más allá de una transmisión de conocimientos y capacidades disponibles, supone una comprensión de cada uno como ser comprensor de mundo. Comprender el mundo no es la capacidad de traducir en lenguaje disciplinar un estado de cosas y hechos disponibles. La comprensión del mundo se da en el lenguaje ordinario, en la lengua materna, aquella en uso y como horizonte de experiencia viva que damos por supuesto cuando hablamos. Aquel que considera la hermenéutica, reconoce la importancia de la escucha, como condición de posibilidad del comprender, que se da con otros, en diálogo; ya que nos expone a otras posibilidades y perspectivas diferentes a las propias, hacia una determinación de sentido que busca comunión

El mundo no es el objeto o mecanismo que queremos atrapar en categorías científicas, es el espacio inconmensurable que vamos configurando en nuestra relación con las cosas y con los otros; siempre abierto a nuevas interacciones. En ese sentido, comprender es comprenderse con otros y comprender al otro en el ejercicio de mutua orientación en un surco labrado en común. El mundo de aula es una instancia de ese mundo que vamos configurando en convivencia en un espacio común en el que se da un encuentro de perspectivas que traen al aula los participantes, las lecturas, la institución etc. Es allí donde nos elegimos como *dasein* en la convivencia respetuosa y solidaria que suscita el diálogo en el aula para comprender, comprenderse y comprender al otro. Conversar, leer, atender preguntar, entre otras acciones educativas, apelan a la productividad del lenguaje en uso y a

la capacidad de decir para expresar y darse a entender, comprendiéndose y haciéndose legible para sí y para otros. Se puede afirmar que “hacemos mundo” en el aula, apelando a la premisa heideggeriana que convoca el encuentro de sentidos, o, gadameriana de fusión de horizontes abiertos. Es necesario entonces, escuchar al otro en el aula, no en su calidad de experto; sino en tanto oferta de sentido de mundo, desde donde expone responsablemente su humanidad, su apuesta de destino. La escucha atenta y abierta al sentido es un imperativo ético del aula que ejercita la solidaridad, exponer y recibir horizontes de sentido disponibles para la conversación. El aula nos permite arar un camino comunitario para articular el potencial de conocimientos y capacidades, que por sí solos caen en el olvido o en la instrumentalización; un espacio de intercambio comunicativo que se va configurando hacia un sentido común. El sentido, configurado en común, licencia para superar nuestra egoísta naturaleza de instintos y acceder a la libertad, respetuosa y responsable de la perspectiva del otro que ofrece un sentido de mundo, para dignificarla. En el espacio protegido del aula, construido colectiva fenomenológica y hermenéuticamente, se ejercita la capacidad de elegir una orientación propia en medio de la oposición, contradicción o aprobación que se da en el dialogo. La conversación en el aula plantea un intercambio vivo que brinda la posibilidad de comprendernos y confrontarnos, modificar, confirmar, mejorar y decidir sobre nuestra propia perspectiva. Todo ello prepara el lenguaje en sus posibilidades creadoras, solidarias y conciliadoras, que alimentadas por el pluralismo de horizontes y mediadas por la participación, promueve procesos de re-organización para respetar, atender y cuidar al otro.

En el espacio público, común a todos, se da la solicitud tácita en la cual cada uno acata un rol que involucra todos, donde la acción individual se da en función de un sentido común. El sentido proviene de la vivencia de la propia interpretación en el aula, los sentidos expresados convocan interpretaciones y vivencias que se van readaptando en la dinámica. El aula, en su estructura ritual expone y representa las formas, convenciones y gestos rituales de una didáctica, de tal manera, que incorpora a los participantes y sentidos, colectivamente. La escucha de la palabra, la percepción de los gestos, las lecturas, las tareas y los intercambios; así se emitan individualmente, se dan, se reciben e interpelan grupalmente, dando forma al aula de manera cooperativa.

Todas las palabras, en el aula, se desprenden de su emisor; para integrarse, desde las vivencias de los participantes, reacomodándose en un sentido común, en una conciencia colectiva. Cada interlocutor tiene su propia experiencia de mundo, desde la cual se compromete de

manera singular con su entorno; por ello es significativo abordar en común -públicamente- en el aula la diversidad de experiencias de mundos vividos. La mirada compleja del acto educativo en el aula media la relación entre los modos de ser; articulando saberes y habilidades en la expresión y socialización de los contenidos disciplinares. Tratar con cuidado los temas de estudio en el aula implica presentarlos de forma que movilice a participar en una conversación en marcha, exponiendo sentidos que confronten, cuidadosamente, tradiciones dominantes. Estar atentos a lo que pasa: como impactan, amplían o limitan las posibilidades de mundo de cada cual. “Cuando nos piden traer a la clase experiencias propias y conectarlas con los temas, es como volver a vivirlas: recuerdo mi clase de epistemología y mi molestia cuando la profe nos decía que actuábamos implícitamente de manera “positivista”; le dije que simplemente estábamos comprobando que fuera cierto y en mis propias palabras evidencié, con la mirada y el silencio de todos, mi positivismo; hoy aún sonrío, cuando reconozco en mí ese pensamiento tan arraigado, para darle oportunidad a otros” (Estudiante, comunicación personal, 2016).

Es necesario traer la existencia al aula, cuestionarla en su carácter comprensivo propio de lo humano y atender a lo relevante en cada situación para orientar la mirada. Disponerse a recibir la tradición, en tanto “memoria de sentido”, en la vocería del maestro, demanda la interlocución con los participantes y los sentidos que traen al aula. Mediado por la experiencia singular, se comprende e interpreta en el aula el tema de estudio, recreando el contenido de lo transmitido en una comunidad disciplinar, para develar un sentido propio en interlocución con otros. En el aula se recibe lo vivido y estudiado por otros, con ocasión de los temas de estudio, reinterpretándolo, mediado por del aula, desde la relevancia para las vivencias propias, pasadas, posibles e imaginadas. De igual manera, el tema se deja afectar cuando atraviesa la historicidad de los participantes que manifiestan sus perspectivas y se presentan nuevamente al aula, colectivamente, de manera diferente, reinterpretado. La temática de estudio no puede reducirse a contenidos académicos sometidos a un ejercicio memorístico de retener un saber acabado, elaborado por otros y celebrado por la evaluación en el marco institucional. Cualquier tema de estudio debe vivirse en el aula como parte de un proceso existencial, vinculado a la experiencia de formación, de comprensión ejercida por cada uno, como ocasión para pensar con otros. Abordar el mundo en el aula es poderlo ver como fenómeno, como aparece desde diferentes perspectivas y discutir sobre ellas con un lenguaje adecuado, condicionado por la tradición, pero que abrigue las relaciones sociales y políticas

en el aula. El aula trae al encuentro visiones de mundo que se exponen, para desplegar intencionalmente el sentido de la comprensión, en lo que Gadamer (2003) llama una fusión hermenéutica de horizontes, que entran en diálogo. El permanente devenir de las tradiciones educativas incorporan lo viejo y lo nuevo en la actualización de la experiencia; sin desestimar ninguno. Cada horizonte, configurado históricamente, se incorpora en la reflexión del presente en el aula, gracias a un dinamismo hermenéutico, que responde a la dimensión existencial de la filosofía.

El gesto de poner las lecturas sobre los pupitres, a disposición, implica señalar directamente el compromiso de interpelar y hacer frente, convocados por el aula, a los pareceres de la tradición que ponen el mundo sobre la mesa. Abordar los contenidos en el salón de clases, sitúa a los participantes en una tarea común de lectura, en la que se reconocen como compañeros frente a un mismo propósito; sin embargo, autónomos y críticos, desde sus lugares de enunciación vitales. Cada uno, los temas y los alumnos arrastran, de manera consiente o no, tradiciones, no para ser conservadas, intactas; sino para comprenderlas y comprenderse en ellas, permitir la interacción entre lo que somos y podemos ser en el encuentro mismo de aula. El aula exige, exponer los temas y exponer-se, en los encuentros, confrontarse con otras perspectivas y activar la capacidad de proponer sobre los temas, sobre sí mismos y sobre el mundo que se está estudiando y creando. Las formas y los contenidos se dan indiferenciados, se proponen independientemente de los involucrados y su interacción en el aula; por eso es tan difícil analizarla, monitorearla y evaluarla desde indicadores específicos; se certifica el aprendizaje, pero se es negligente con la experiencia.

Situados en una interpretación común de mundo en la cual se da la socialización, el aula da lugar a estimar y manifestar consideraciones singulares frente a cuestiones comunes en las que se descubren interdependientes y, al mismo tiempo, compasivos con las interpretaciones disonantes. Configurar un espacio protegido para la expresión de consideraciones, no necesariamente para acatarlos o acordar con ellos; más allá, para pensarlos y defender la pluralidad de la posibilidad, en peligro de caer en la generalización. La institución ha hecho un énfasis extremo en la homogeneización mediante la cualificación; lo cual daña el equilibrio entre las diversas posibilidades del mundo que se presentan al aula, generando frustración, exclusión y presión extrema. Merieu (2007) denuncia que los esfuerzos se han concentrado en garantizar el acceso a la institución, “democratizarla”; sin tener en cuenta que algunos quedan fuera (el tan temido fracaso escolar) y no se viabiliza para aquellos una posibilidad

propia de participar en la construcción de lo común. ¿Cómo le damos forma a la educación en el aula para alojar a todos, en una concepción compleja e interdependiente que reciba hermenéuticamente los mensajes múltiples y diversos de manera atenta?, ¿Cómo diversificar las formas de dar y recibir los mensajes en el aula, para promover una recursividad incluyente y horizontal que de espacio para que cada uno pueda encontrar su lugar y expresar su sentido?

Lo esencial de la estructura áulica es que mantiene la cohesión articulada de las cosas y valores que se vitalizan en la experiencia educativa; lo que convoca, la materia de estudio y la intención formativa, reúnen, transitan e imprimen su esencia en cada dinámica. Así podemos ver el aula como aquel lugar que describe Heidegger en *Camino al habla* (2002): “lo reunidor, recoge hacia sí y resguarda lo recogido, pero no como una envoltura encerradora, sino de modo que transluce y translumina lo reunido, liberándolo así a su ser propio y no a un objetivo impuesto de fuera” (p.125). ¿Cómo configurar prudentemente ese espacio de aula que protege y libere posibilidades, sin encerrar ni limitar? ¿Cómo mostrar esa porción de mundo que recoge la materia e informar a los estudiantes en la disposición cuidadosa de elementos del aula que recrea los modos, las maneras y los gestos del decir, del recibir y del conversar?

La manera en que se expone la materia de estudio debe gustar; pero el gusto no se da automáticamente, hay que provocarlo, cultivarlo, educarlo; en una composición particular del aula, a partir de situaciones diversas. Estimular el gusto por los contenidos mueve a actuar y posicionarse frente a ellos para que se dé la comprensión consiente, la interlocución y contribuya a la formación. Más allá de ejercitar la argumentación científica a partir de un lenguaje disciplinar, el gusto por los temas de estudio regula constantemente el sentido común en las aulas. Nuevamente hace eco, en este apartado, el reclamo de los participantes, la clase “gusta” cuando se vincula con la vida, cuando nos dice algo, cuando es útil y nos transforma de alguna manera. En la medida en que los contenidos hablan de experiencias que son propias y acontecen, autorizan a decir algo; lo fáctico no es bueno o malo, es, no se le puede imputar una nota.

La presencia de la intersubjetividad y la interlocución en el aula es innegable; sin embargo retomar algunas acepciones sobre el sentido común ayuda a entender de qué manera se aspira formar-lo en la dinámica del aula. La RAE lo define como "modo de pensar y proceder tal como lo haría la generalidad de las personas" o "conforme al buen juicio natural de las

personas". Frente a esta postura, claramente la pedagogía moderna, que aun fundamenta la práctica educativa, se erige en contra de un sentido común y a favor del sentido experto o científico. El mundo se da en el sentido común, antes de cualquier categorización científica, para "cada uno de nosotros tiene sus apariciones, y para cada uno ellas valen como lo que efectivamente es" (Husserl, 2008, 65). La lógica científica no valida estas diferencias en las cuales se da el mundo en la experiencia cotidiana; van en contra de la objetividad ideal de la modernidad. Ella obvia el sustrato de la ciencia, el mundo de la vida, de donde proviene cualquier pensamiento o saber que es propiamente, en palabras de Popper (1973), sentido común ilustrado, que parte de la consideración de concepciones precientíficas.

La ciencia, por su parte afina, profundiza, sistematiza e idealiza el saber, deja de lado las vivencias humanas y se olvida del mundo de la vida; como lo ha denunciado la fenomenología. Bajo esta crítica, la perspectiva fenomenológica en este estudio señala la pedagogía, en tanto se encandila con los conceptos y las metodologías; olvidándose de lo que cuenta, la formación como experiencia común humana. Nuevamente el retorno a lo cotidiano en la reflexión educativa en el aula se recupera la intersubjetividad en la formación de un sentido común y se propone ilustrarlo desde la práctica educativa intersubjetiva. Las perspectivas de los participantes, guiadas por el texto académico que se señala con maestría, llamando la atención, son incorporadas en la racionalidad del aula, para ser ilustradas. La ilustración en sentido kantiano, de conseguir la autonomía de pensamiento, se pone a prueba, tomando la palabra en la tematización crítica de los contenidos. En paralelo, intersubjetivamente, se participa en la configuración del mundo -no como objeto inerte a estudiar- como organismo viviente en construcción incierta y difícil. Cualquier disciplina presenta sus hipótesis como tales, viables de ser sometidas a discusión, confirmadas o refutadas, desde la configuración de un sentido común en el aula universitaria. Un sentido común tal, supera las expectativas de éxito y verdad del conocimiento experto para concentrarse, a través de una búsqueda existencial, en la participación en el proceso de formación y de configuración humana de mundo, siempre inconclusa. La formación desde el aula tiene, por tanto, la tarea de afinar el sentido común desde una actitud ilustrada por las tradiciones disciplinares vehiculadas a través de la universidad. El sentido común, visto de esta manera no quiere superarse hacia un saber específico, sino afianzarse como sustrato permanente que ilumine el siempre necesario retorno sobre sí mismo y sobre el mundo de la vida. La universidad busca formar científicos con actitud investigativa y crítica -no

acumuladores de conocimiento- en las prácticas de aula, experimentando la ciencia -no memorizando la abstracción de los modelos y formulas científicas. En la intersubjetividad del aula, desde diferentes experiencias académicas y vitales, se nutren las discusiones con acuerdos y disensos. Con Jaramillo (2010) podemos afirmar que el ejercicio permanente de un sentido común crítico pone en escena el sentido ofertado en el aula, en diferentes grados de ilustración (intuitiva, sensible, teórica y creativa). Todo contenido temático en el aula exige un examen atento, que cuestiona tercamente las ofertas disciplinares y en el cual participan las vivencias inquietas y curiosas, que alojan las preguntas, las dudas, las paradojas y las ambigüedades de la realidad.

Para pensar lo que he llamado aquí formación de sentido común nos valemos del componente lúdico de la cultura humana que tematiza Gadamer (1991), aquel automovimiento natural de lo viviente que se ordena hacia una finalidad, que orienta o burla, conscientemente su proceder con otros, conforme a reglas. El ejercicio de aula invita al juego de configurar un sentido común complejo con acciones y pareceres, donde lo decisivo es permitir la acomodación permanente de sentidos en el encuentro. Así, el movimiento mismo del aula nos pone en situación lúdica y nos invita a participar de las prácticas rituales, diversas y ambiguas, invocadas a través de palabras, lecturas, preguntas, a veces ininteligibles; pero incluyentes. Hay un seguimiento común de las reglas en el juego del aula, que se van dando en la práctica educativa misma y dan estructura a su configuración hermenéutica, imprevista, temporal e irrepitible. “Es difícil describir su clase, no era una profe autoritaria; pero las normas estaban implícitas, todos las respetábamos; casi no hablaba, nos dejaba participar y cerraba siempre con preguntas sobre el tema, que tenían en cuenta las participaciones... había que estar para entender” (Estudiante, comunicación personal, diarios de clase, 2019). La experiencia educativa del aula se da en la participación o por omisión; no se puede ser meramente espectador, estar en el aula de clase implica intervenir en una composición autodirigida. Las reglas del aula se van dando implícitamente; y quien participa, las va asumiendo, respetando y modificando, edificando la práctica educativa; donde enseñar y aprender devienen una misma actividad. Cuando se asiste a una clase, los participantes se van incorporando de manera progresiva y heterogénea a una narrativa ya estructurada, pero flexible, de los temas de estudio, que da cabida a relatos posibles, siguiendo la evocación lingüística del interlocutor. La conversación en el aula viene de un juego ya puesto en marcha, precedente; como acierta a aseverar Wittgenstein (2012) sobre el lenguaje, que en realidad se

transforma en su uso; volver explícitas las reglas a través su uso común en un juego en práctica. Las reglas solo se muestran en la experiencia del juego, del aula, usándolas y ejercitándose colectivamente en ellas; no se planifican con anterioridad para ser aplicadas. El aula permite una síntesis compleja de elementos que develan un sentido común, cultivado en un trabajo de reflexión y dialogo, en comunidad, no garantizado por los RAE de los currículos; sino que se reactualiza cada vez en el modo en que nos hacemos cargo de nuestro lugar de enunciación en la construcción del aula misma. Lúdicamente, las participaciones en el aula, en modo de moderación, interrogación, objeción o aprobación, van organizando la dinámica y definiendo las reglas de intervención que se van reacomodando a lo largo de la clase, del curso. Mirar el salón de clase como dispositivo panóptico de vigilancia del rendimiento, encierra al joven y lo aísla de lo abierto e incierto, despojándolo de la experiencia del juego de apuesta de mundo, que se va configurando intersubjetivamente en el aula.

Parte importante de esta dimensión lúdica que atribuimos al aula y suscita la participación, es traer problemas colectivos coyunturales conocidos por la mayoría y asumirlos desde contenidos disciplinares, para favorecer la participación y responder a las expectativas plasmadas en muchos diarios de vincular la clase con la vida. La comprensión de los problemas supone aquella de los contenidos y, paralelamente, simula, en un sentido “lúdico” y protegido, al ciudadano potencial. La participación y la deliberación en el aula prepara para el encuentro de perspectivas; tomar distancia de los dogmatismos e ideologías, con argumentos, para disentir o llegar a un acuerdo. El aula pone en marcha el ejercicio de humanidad, en primer lugar, desde la comprensión y el auto examen como *dasein* y, en segundo lugar, como instancia de ciudadanía en la comprensión compartida y la deliberación, para asumir políticamente un sentido común democrático. El aula no se articula en la sumatoria de las vivencias educativas de los participantes; solo en su complejidad hermenéutica estructural, el aula muestra lo que es, en los diferentes y reiterados encuentros de clase. La intencionalidad pedagógica del aula hace contemporáneamente significativo un tema de estudio, desde un sentido común; al ser cuestionado y escudriñado, un contenido hace viable la autocomprensión y la comprensión de la alteridad en el encuentro. Las palabras reorganizadas cada vez en el ritual de aula, pronunciadas, escuchadas o leídas con atención, remiten a algo más allá de aquello que representan; al ser del *dasein* que se nos escapa y a ese ideal *paideico* de humanidad hacia el cual tendemos en la intencionalidad formativa, sin nunca alcanzarlo. En la experiencia educativa, el aula manifiesta sensiblemente el ideal formativo,

como sentido común, en tanto modo de ser que comprende y se hace explícito en la experiencia con otros. El objetivo educativo de la clase no se dirige solo a los contenidos, esquivos a la memoria que queremos atrapar didácticamente; se orienta a la experiencia misma del aula a la que, singular y comunitariamente, fundamos, otorgándole un sentido común y una estructura formal ritual y compleja. El sentido común es una virtud social, ejercitada tercamente, resistiendo el instinto competitivo coyuntural de la institución educativa, a través del tacto y en el encuentro cooperativo con otros compañeros. El tacto pedagógico, nos enseña van Manen (2010), se manifiesta como una orientación activa, consiente y, muchas veces, improvisada en la convivencia; en cuanto a la forma del ser y del actuar en la contingencia de las relaciones y situaciones educativas. El aula nos permite ajustar “tácticamente” las ideas y los sentidos recibidos, para dar lugar al intercambio vivencial de sentidos, a las ideas y los juicios por hacer, que se van disciplinando en la interacción de la conversación. En la reciprocidad del aula, se vive la conversación como “un encuentro que solidariza la reflexión”, en palabras de Freire (1995); se accede a otros sentidos que viabilizan posicionamientos más adecuados o no; pero enriquecidos gracias a la confrontación académica y moral. Teniendo en cuenta lo anterior, se reafirma el carácter estructural y complejo del aula como creador de comunidad en formación; el aula no está solo en función de la difusión de las temáticas de estudio, la experiencia de la clase, como logro colectivo, señala a cada cual lo tiene por decir.

La vivencia educativa de cada uno en el aula se da en el seno de las experiencias de los otros, como condición de posibilidad, convocados por lo que aún no es, por lo que acontece y sale al encuentro con sus variaciones, improvisaciones, demoras e imprevistos, pero siempre con una finalidad pedagógica estructurada. Como unidad ritual, el aula celebra el encuentro en un lugar y un tiempo propios, con un ritmo que escapa al rendimiento calculador y se entrega a la contingencia de las intervenciones coordinadas de sentidos diversos hacia uno común. Las ofertas de sentido que acontecen en el aula deben ser comprendidas, traducidas e interpretadas en la lectura de sus signos; escuchada y pronunciada con atención, la palabra que interviene nos dice algo y nos invita a decir algo que pensar desde una orientación común. Muchas veces no es el profesor quien abre los signos a la participación, son los compañeros, en un lenguaje contemporáneo, como recalcan algunos diarios, quienes desatan connotaciones simbólicas y hacen pensar en resonancia.

El mundo ideal y aséptico de las fórmulas científicas libre de los peligros de la “contaminación”, reemplaza las vivencias propias con información sobre experiencias ajenas, para evitar el riesgo que implica el vivirlas. El discurso de salón de clase, que cae en dogmatismos pierde significado porque se agota en categorizaciones seguras y deja de lado la experiencia de mundo compartida en las interlocuciones de los participantes evocados por un tema de estudio. El aula como *locus* de experiencia compartida, de apertura que quiere rodear de atención la vivencia única e irrepetible, hace explotar los conceptos e imprime un sentido común en la compleja síntesis metafórica de intercambios. La cronología lineal de los horarios y las materias de estudio es reemplazada por la *kairologia* de la oportunidad de experiencias significativas y comunes, de convivencia, que no se anticipa ni se planea administrativamente, sino que irrumpe de facto, nos ex-pone cada vez en la tarea de conversar el aula. La conversación en el aula se da en la articulación propia de la dinámica del *kairos* y *chronos* del relato construido comunitariamente como estrategia implícita de formación en común que resignifica y reorienta las prácticas, inclusive, a pesar y hasta contra la planificación curricular de manera sistemática, reflexiva y crítica. ¿Cuáles son las posibilidades reales de incorporar, activa y comunitariamente, a la práctica reflexiva, la estructura ritual de aula, en el aparato escolar tecnocrático? O siguiendo a Carr y Kemmis (1989), ¿Cómo evidenciar una comprensión educativa común; desde de las formas de vivir, pensar, decir y hacer las experiencias educativas en el habitar y transitar común del mundo de aula?

Hay en el aula una apuesta por un ejercicio democrático de formación de comunidad que tiene como base el pluralismo ético y la construcción de un sentido común, ilustrado en la convivencia de lo singular y lo plural. Validar las voces plurales de los participantes en el aula exige una escucha atenta e ingenua; suspender juicios posibilita una articulación dialógica desde la comprensión. La “*Bildung* no contempla pasar un examen, adquirir capacidades y patentes; significa -desde Hegel- contemplar las cosas desde la posición del otro, aprender a entender al otro desde sus puntos de vista” (Gadamer 1997, 67). La formación no solo trae al aula una pluralidad de contenidos descriptivos y vividos sobre el mundo; también autoriza la posibilidad de habitar esos mundos y establecer vínculos, conformando una comunidad. Las instituciones en general y, entre ellas la universidad, son creadas para homogeneizar, reglar y controlar las prácticas en busca de eficacia y eficiencia de las acciones para favorecer una domesticación más que una educación democrática. En el caso de las instituciones

educativas, la gestión administrativa de currículos syllabus, secuencias de clases, estrategias pedagógicas, etc, se perpetúan adaptándose a espacios y asignaturas. Sin embargo, el sentido formativo es común; lo imprimen los participantes, cada vez, otros, en la convivencia diaria, debatiendo temáticas, conversando con las tradiciones y viviéndolas en comunidad. Las conductas sociales obedecen a procesos miméticos, raramente cuestionados desde los cambios coyunturales y asimétricos presentes en las dinámicas globalizadoras. En este panorama, los modos de ser de la educación deben cuestionar críticamente estos modelos desde una intención formativa, para posibilitar, gracias a un ejercicio profesional ético-crítico desde las aulas, formas más justas de convivencia. El espacio de aula quiere participar de esta tarea en un ejercicio íntimo y cotidiano de solidaridad y dialogo colaborativo, que va dando forma a un sentido e interés común por la convivencia plural e incluyente. Frente a la novedad de mecanismos cada vez más individualistas y competitivos, característicos de una educación esclava de la globalización, afirman sugestivamente, Thorburn y Stolz (2020), que es necesario repensar los deseos de innovación educativa, rediseñar el deseo de manera más sostenible con la vida y encontrar, desde las aulas, palabras que motiven y den a pensar para inaugurar formas de convivencia coherentes con la vida.

La tarea de rediseñar el aula, desde su complejidad apuntando a una estructura ritual, sensible a las vivencias de los participantes que interpelan cada nuevo encuentro, debe agendar elementos tradicionalmente ocultos y posicionarlos constitutivamente, como parte de una pedagogía vivida en común. Los currículos no deben ser ajenos al acontecer de los estudiantes, ni de la sociedad, ni del mundo; deben estar abiertos a las múltiples miradas que se van cruzando en el devenir de un nuevo curso. Cada clase y cada grupo trae consigo nuevas preocupaciones y desafíos a toda la planificación estratégica de la asignatura y del curso; que obliga a modificarla, ampliarla, reducirla y hasta desecharla. La narrativa de Mariana sobre su experiencia expresa como: ‘‘Poco a poco, con el correr de los días, fui comprendiendo que las planificaciones son solo una guía, que son una herramienta más de todo ese arsenal de la que una, como maestra, tiene que tener en su haber de armamentos, pero que no hay como la tiza y el pizarrón, como la voz, como la mirada, como el tocarles la mano, como el día a día, cada hora, cada minuto que se vive en el aula’’. (Vallone y Suarez, 2005, p57). La sensibilidad dispuesta a atender lo que deviene holísticamente, relevante y pertinente para la asignatura, el curso, el contexto y los estudiantes en la convivencia del aula, va más allá de los contenidos pedagógicos y las competencias didácticas. Se recrea cada aula, incorporando

implícitamente en las vivencias, recuerdos que reviven experiencias que significaron y dieron sentido; pero iluminadas por otros seres humanos, otros encuentros y otras vivencias. Adicionalmente, en la experiencia educativa se anticipan nuevas posibilidades que surgen en el aula y se irán negociando en la práctica para incorporar a futuros encuentros. El guion de contenidos y de estrategias ofrecido por el currículo es repetido mecánicamente, hasta que la convergencia de experiencias vividas y las vivencias que las actualizan se resisten, fuerzan a improvisar parlamentos y roles. La improvisación, abierta a todos, es interdependiente de las vivencias, se inicia temblorosa y choca en su extrañamiento, pero luego se va haciendo familiar, se va adaptando y encuentra resonancias entre los interlocutores presentes. “Las interpelaciones de la profe se sentían un poco violentas”, sonríe Yesid y continua, “no estábamos acostumbrados a que nos preguntaran nuestro parecer sobre los temas, era lo que tocaba y ya está. Es cierto que no conocíamos sus maneras, luego entendimos; retomaba nuestras palabras como si fueran puertas a otros mundos; como una conversación dirigida a cada uno y a todos; nos hablara directamente, cara a cara; era imposible no prestarle atención” (Yesid, comunicación personal, diarios de aula, 2021). El aula es un espacio flexible, se adapta a la temática, pero se dilata o contrae de acuerdo con la participación, mantiene una estructura líquida en la medida en que toma la forma de quien la recibe, incorporando en una síntesis compleja las iniciativas, las secuencias planificadas y los sentidos por parte de los participantes. En la situación de aula, cada decisión pedagógica, cada propuesta que se hace o es sugerida, queda abierta, siempre está por hacer, como los diálogos platónicos, abiertos a cuestionar, a replantear y a desviar su curso; en la interlocución con los participantes. Por ello es necesario, como insiste Mariana, “aceptar una especie de incompletud para abrir la posibilidad de la palabra y sentir la gratificación del estar enseñando y aprendiendo. También a valorar la riqueza que se puede generar en el aula al salirse de las estructuras prefijadas por uno mismo y a superar el arbitrario cultural heredado que nos impone la necesidad de siempre tener que cerrar desde lo conceptual un tema”. (Vallone y Suarez, 2005, p67).

Las situaciones áulicas tienen sentido para los participantes desde sus representaciones en la cultura escolar; como una oferta de sentido, desde la cual elegimos e incorporamos colectivamente lo que vivimos de manera esencial al proceso educativo. Los tiempos, la atmosfera, los pupitres, las imágenes, los olores y las personas; los mismos elementos, nunca iguales. La disposición, el uso y la ocupación de los útiles para el aula descubren, en las vivencias que se dan intersubjetivamente el aula, lo extra-ordinario, imprevisible, incierto e

inesperado que se va develando como sentido común. El ritual ordinario de clase convoca siempre nuevas interacciones y vivencias que admiten y exigen un cierto grado de flexibilidad e improvisación. Las actividades en el aula, planificadas y/o espontáneas, juzgadas desde la comprensión de lo educable, abren preguntas antropológicas, que se encarnan en el *dasein* ocupado singularmente pero solo en la intersubjetividad del aula. La identidad humana y su condición de ser mejorada, conscientemente hacia una finalidad, se abordan colectivamente intercambio del aula, especialmente desde las humanidades. De los relatos de escolarización que traen los estudiantes y condicionan sus expectativas, retomo ahora las palabras de un estudiante por la referencia metafórica, inconsciente pero adecuada, al referirse a las humanidades “Las clases de fundamentación sociohumanista siempre eran prescindibles, ‘una costura’ en el lenguaje coloquial; permitían subir notas, llenar “huecos” y completar los créditos. (estudiante, comunicación personal, diarios de clase, 2019). Una costura es una buena metáfora para traer la imagen del aula, en tanto una costura permite articular elementos que están disociados y dejarlos disponibles para usar. Una costura, común y guiada, responsable y comprometida, de recursos y vivencias educativas, que se disponen, se delegan a los estudiantes y vuelven para revisar los puntos sueltos o flojos para reforzarlos e ir tejiendo un sentido común. Las prácticas educativas, reguladas por dispositivos de control, desde los cuales el sujeto y el objeto educativos devienen legibles, son incoherentes con las comunidades educativas hoy, líquidas y del riesgo, que ya no se dejan descifrar bajo los mismos códigos normativos. Los entresijos educativos se abordan en el aula, sin descifrarse; la negociación intersubjetiva pone sobre la mesa sentidos, impredecibles por sí solos, que se interpretan en la situación de encuentro. En el ámbito universitario, la premisa gadameriana educar es educarse, cobra sentido en el aula con un proceso educativo autónomo que se da en la interacción, donde el joven elige participar de la conversación. Ilustrarse, kantianamente, es posicionarse autónomamente en un lugar, nuestra aula, para la interlocución con el mundo común, habitándolo responsablemente. Atreverse a tomar la palabra, es la invitación del aula para participar de la conversación y mostrar posibilidades de relación con el mundo, con las cosas y con otros; un proceso natural y reflexivo donde el otro está siempre presente y en relación con nuestro ser en el mundo.

En el aula se habla, cuando uno habla, le habla a alguien; hay una intención comunicativa y un anhelo de conversación familiar, como en casa, con la tranquilidad de configurar y emitir juicios propios. La vida acontece en las aulas, donde se forman

relaciones de familiaridad entre compañeros que hablan la misma lengua, algunas más conflictivas, otras más armoniosas, pero siempre establecen vínculos entre iguales, a diferencia de la relación con el docente donde hay una distancia de autoridad. Como nos sugiere Nussbaum (2011) en su texto defensa de las humanidades: hay un choque cultural interno, en el aula, en el intercambio conversacional, donde cada joven puede compadecerse por las necesidades de los otros y verlos como sujetos de derechos iguales a los suyos; un verdadero ejercicio de democracia. La conversación del aula, si es fiel a su talante ético, es también un ejercicio crítico del pensamiento, en el ir más allá del juicio propio y considerar comprensiva y respetuosamente al otro. La sensibilidad lingüística se da en la conversación que muestra las falencias y la posibilidad de corregirlas; saliendo fortalecidos, gracias a los vínculos con otros en el aula. “Con los compañeros es diferente, te pones a prueba y vas a por todo, sin el temor de la nota, de las tareas impuestas y... en fin: la autoridad del profesor!” (Estudiante, comunicación personal, 2019). El cuchicheo, la complicidad de los estudiantes en su oposición sistemática al profesor, los desafíos de poder que evidencian las diferencias generacionales y de tradiciones teóricas y los silencios incómodos; cargan el aula de modos de vivir colectivamente el mundo educativo. Como se rescata sensiblemente en las narrativas de experiencias pedagógicas Vallone y Suarez (2005):

“Visitar una escuela como expedicionarios curiosos; transitar como extranjeros amistosos sus pasillos, patios y aulas; escuchar sorprendidos y sutiles los matices de la polifonía de voces que se combinan a cada paso; conversar extrañados y curiosos con los adultos y adolescentes que eventualmente nos cruzamos en la travesía, nos permitirían aproximarnos un poco a lo que tiene de singular la experiencia de la escolarización y de la formación docente. Nos permitirían comprender, posiblemente de otro modo, la amplia y compleja trama de sucesos, objetos y palabras que cargan de sentidos muy específicos el funcionamiento ordinario, de los establecimientos educativos” (p. 68).

El sentido de comunidad que se adquiere en las vivencias del aula es un ejercicio embrionario de civilidad, en el que se recorren las acciones propias de un ciudadano. Sublimamos el

sentido del aula, recordando a Arendt (2009), como una pequeña patria en la que se vive el sentido de pertenencia; se tejen los sentidos comunes que dan identidad y cobran la fuerza simbólica de una bandera. Si se sacrifica lo local-educativo en función de estándares globales que replican las instituciones universitarias; se pierde el hogar, la familiaridad, la confianza, la palabra y el gesto que convocan comunidad. Esta ciudadanía mínima no se resuelve en el saber, sino en una relación de intercambio e interlocución, confianza y responsabilidad que se elabora, lenta y dolorosamente en las aulas. En el aula se crea comunidad – *oikos*- y se cultiva la configuración de un espacio colectivo, tejido con palabras y dinámicas rituales y complejas, que ayudan entender el mundo. Podemos representar el aula desde la resonancia de la palabra griega que designa un ambiente familiar de convivencia y solidaridad que en el que los participantes toman la palabra confiadamente. Parte de la vivencia del aula es asumir la propia perspectiva y el compromiso con sus puntos de vista en un antagonismo dialógico y creativo, que invita a salir del propio egoísmo en función de la objetividad abierta de la conversación reflexiva. Una conversación dirigida hacia un entendimiento recíproco y el consenso, pero también cargada de crítica, juicios, conflictos y pareceres, a los cuales autoriza el proceso de formación cuando se participa del aula; es necesario hablar para darse a conocer. El intercambio comunicativo en el aula es sensible a las palabras; el tono, la intensidad y el tacto reorganiza las relaciones en el aula para mantener el diálogo, nos lleva a hablar-nos en la confrontación con otros. Participando de la conversación, creamos mundo, creándonos: recorreremos los sentidos y contamos las vivencias formando un *ethos* en el caminar del territorio que configura el aula. Hay que apropiarse críticamente de la construcción común del aula, con nuevos conceptos, para mejorar la comprensión que viene de antiguo, interrumpir esta continuidad y tomar distancia crítica. Es imperativo recuperar el vínculo comunitario en el aula, cambiar las preguntas; ya no es suficiente una doctrina magistral unidireccional, debe dar paso a una conversación que haga justicia a la experiencia hermenéutica del aula. Un ejercicio de pensamiento en este sentido lo han llevado a cabo Dussel y Caruso (1999), caracterizando el aula como una comunidad académica viva, dinámica y cambiante, con rasgos de identidad, sociabilidad y reflexión propios. Desde una mirada genealógica del aula de clase como espacio educativo privilegiado y sus prácticas cotidianas, es necesario desnaturalizarla, cuestionándola cada vez de nuevo. Volvemos a preguntar por el origen, los significados y las lógicas a las que obedece el aula situada, distanciarnos del aula moderna como estructuradora racional del conocimiento y recuperar la defensa del tiempo libre.

Más que utilizar el aula como espacio físico que la institución pone a nuestra disposición, ella se desvela en un intercambio cotidiano democrático en un ejercicio de formación de individuo y comunidad. Las relaciones de poder que se van organizando en cada grupo regulándose y adaptándose desde el fenómeno mismo de aula, tal y como aparece cotidianamente. En cualquier caso, se debe estar atento y dispuesto; para sentir el despliegue del mundo que se abre lingüísticamente en el aula para que posibilite la conversación participativa sobre él y abrirse posibilidades singulares de ocuparlo. La responsabilidad radica en darse cuenta, dando cuenta del rol propio en el aula, en las aulas, donde se reactualiza el sentido humano en el relevo responsable del mundo común. Proponer y acompañar al joven desde sus intereses para crear vínculos atentos y cuidadosos con el mundo y con otros, teniendo como excusa los programas de estudio con sus límites. El lenguaje de la vida es confuso y ambiguo, no hay ideas claras y distintas como en los programas; lo cual permite articular sentido en las múltiples interpretaciones. A pesar de la factible certeza de la ambigüedad de lo real, la utopía de precisión institucional a la que se enfrentan las aulas genera frustración y sufrimiento en el ejercicio de hacer legible y habitable el mundo. Hacer consciente al aula de ese fracaso permanente invita, simultáneamente, a abrirla a los sentidos posibles que se traen a la conversación y forman comunidad. El dilema shakesperiano, ser o no ser, también nos interpela en el mundo del aula; podemos ofrecer una perspectiva propia, ser a nuestra manera o simplemente no ser; ocupamos un lugar en el aula, un modo de ser como posibilidad. Vivimos el aula, a nuestro modo participamos de la actualización concreta de ese ritual complejo, en la cual se van reorganizando los elementos significativamente de acuerdo a la situación de la clase que en esa ocasión convoca el encuentro. El aula, como síntesis compleja y paulatina de sus elementos en interdependencia, pone en juego la palabra, la atención, las lecturas, las preguntas cuyas reglas se van dando en el intercambio lúdico que forma un sentido común que posibilita y ejercita un modo de ser en convivencia.

5.3 La síntesis ritual

Diseñar el espacio, atendiendo fenomenológicamente a las vivencias, de tal manera que reactualice ritualmente el sentido del aula, desde la experiencia, con lugares y tiempos propios; con el aura griega de la *skolé*, para cuidar y proteger la formación, del tiempo útil y productivo. El aula como encuentro íntimo, frágil, transitorio debe ser como, prestando las palabras de Larrosa (2020), una burbuja plural de espacio respirable en un mundo irrespirable. Como ritual de paso, el aula es lanzadera hacia otro lugar, siempre temporal, sin procedencia ni destino concreto; nunca pertenece ni permanece, siempre ajeno e incómodo; obliga a buscar, a desplazarse hacia su fin, siempre inasible, infinito. En su complejidad, la experiencia educativa en el aula es reorganización perpetua para coordinar sus elementos constitutivos y diversos que emergen en cada aula, en cada encuentro. Las actividades educativas que se despliegan, cumpliendo la intencionalidad formativa; se presenta una porción del mundo, viviéndola en el modo de ser del *dasein*, para animar al mundo y darle una vida, in-formarlo humanamente. En el aula, este movimiento intencional mantiene vivo el vínculo de la materia de estudio, los participantes, las dinámicas y el mundo para tratarlo y disponerlo de una manera más responsable y respetuosa.

La fenomenología señala en la praxis educativa la triangulación permanentemente entre el conocimiento disciplinar, la didáctica y la prudencia, con experiencia y gusto, para habitar de manera ética la situación concreta de aula, como instancia de mundo. El principio de acción, como reorganización permanente de los elementos, a partir de las relaciones articuladas entre ellos, anticipa una estructura que no se ha impuesto, se ha desplegado a la mirada fenomenológica y hermenéutica atenta. La palabra como *logos*, hablada, leída o escrita, escapa el lugar de enunciación y evoca armónicamente un movimiento que resuena en el alma humana, llama la atención del que participa, cuestiona el horizonte propio en el dialogo común, del cual participa, convirtiendo al aula en un bello rodeo para pensar la educación. Rescatamos el talante estético para el aula, como modo de comprender y comunicar ideas con tacto, pausado y contenido, que permite familiarizarse con el mundo ritualmente. Mas allá de seguir patrones o modelos educativos que el sistema ha validado, la estética de aula, en su propio andar, permite la emergencia de pistas vivenciales, que orientan el ser humano hacia sí mismo y lo sitúan frente a un ideal moral.

El aula es la experiencia educativa de revivir la estructura ritual en cada clase, de padecer estéticamente y con prudencia, la influencia sutil del *dasein* situado, señalando en cada caso en el punto medio entre la negligencia y la manipulación. Disponer el espacio de aula para vivir el ritual supone elegir y emitir signos con tacto, que llamen la atención y den a pensar, que susciten el deseo y la voluntad de comprender y la decisión propia de implicarse. Los contenidos no se agotan en los signos curriculares, se articulan como perspectivas metafóricas que ofrecen un sentido y exigen mirar atentamente, pensar e interpretar. La realidad del aula es la vivencia, imprevisible y ambigua, que habilita una disposición para, en tono kantiano, el uso público de la palabra; exponer-se y hablar en nombre propio y ofrecer un horizonte para el dialogo. La corrección científica censura la comunicación en nombre propio y promociona el impersonal que da fe de la neutralidad y objetividad. Hablar en nombre propio es exponerse a la inseguridad de las propias palabras y la incertidumbre de los propios pensamientos; es quizá perderse o equivocarse en el horizonte experto, pero examinar-se en el error. Sin embargo, la única manera posible de reivindicar la experiencia educativa es en primera persona, acogerse al exilio vivencial del aula, resistiendo el horizonte ideológico de la tecnocracia. El aula se inaugura cada vez de nuevo para liberar palabras, cosas y personas del control teórico y competencial de la institución y acogerlas estéticamente en recursos críticos y poderosos.

Pensar la educación desde la experiencia (2017), es una obra escrita a seis manos, sensibles, delicadas y atentas, que sirve como excusa para concluir mi esfuerzo vivido y continuado por pensar el aula como experiencia educativa. El aula como comunidad vivencial que se construye en el habitar mismo, es problematizada por parte del *dasein* en una disposición comprensiva privilegiada. La necesidad de una alfabetización coherente con la vida, utopía imaginada, relevante y pertinente abre la posibilidad a un mundo por hacer. Recupero con Mellich, una memoria situada, finita y relacional de un aula que rescata vínculos solidarios de compañerismo y compasión para la formación de un sentido común. Me sumo al abandono de los signos pedagógicos dominantes, que promueve Bárcena, porque ilustran una práctica educativa fallida en su pretensión de conducir la mirada del otro. El aula es acogida vivencial del hecho educativo en una experiencia compartida, iluminada por la intención latina de *educere* de dirigir hacia lo extraño, libre de lo conocido y programado, para lanzarse a la realización y crear su sentido. La experiencia educativa en el aula, en resonancia con Larrosa, identifica la subjetividad como su lugar de enunciación, pero solo se hace posible en un

lenguaje conversacional. La estructura del aula permite evocar una atmósfera, limitada y segura pero flexible, de comunidad que abre un mundo de posibilidades para la configuración de un sentido común. Como una bocanada de aire después de sumergirse hasta las profundidades de la virtualidad; volver a las aulas de manera presencial sitúa y encarna nuevamente la vivencia. Hoy con más detractores que nunca, la presencialidad reclama el diseño de espacios de aula que sean nichos para que el *ethos* juvenil encuentre sus posibilidades; más que una nueva moral que se adapta a una realidad dada, es un espacio de experimentación, donde se vivencian los participantes como proyecto. Proponer un nuevo orden que se adapte a los cambios de la sociedad es una ilusión que, como el búho de Minerva, siempre llega tarde. Se sugiere resistir íntimamente desde la morada del aula, exponer y vivenciar la complejidad de nuestro mundo y reconocer la imposibilidad de asirlo desde los cánones modernos.

Pensar la educación es recibirla en la práctica educativa del aula, como encuentro ético de acontecimientos educativos plurales, siempre renovado como un “nuevo comienzo” y con un espacio y un tiempo recreados. Situados en la invención permanente del aula, al amparo de la fenomenología, rescatamos unos elementos estructurales que acompañan la complejidad de esta experiencia a la manera de un ritual que gracias a la repetición y fuerza simbólica nos transforma y fortalece como humanos. Para todos aquellos pacientes, convocados por el ritual áulico que exige la espera atenta para llegar al reconocimiento de aquello constitutivo de la experiencia educativa que la hace ser lo que es. Somos seres humanos en formación, es decir, en situación finita, provisional y ambigua; que nos configuramos en relación con el mundo de los otros y de las cosas, en espacios, tiempos y circunstancias en las que vivimos, pensamos y actuamos, desde nuestra corporalidad. Así, nos hemos organizado en comunidades educativas para formalizar la educación con intención de humanizar el mundo, humanizándonos y protegernos de la dominación naturalizada del sistema neoliberal incoherente con la vida. He configurado vitalmente desde mi oficio de profesora la certeza de que si alguna responsabilidad y compromiso tiene la formación es denunciar los peligros y resistir íntimamente a la inercia tsunámica de la tecnocracia educativa. Es una opción ética como principio organizador que activa una *praxis* educativa, vivida como reflexión permanente, responsable y oportuna, que acoge cuidadosamente seres singulares.

6 Conclusión

Este trabajo surgió del quehacer cotidiano de la *praxis* educativa en el aula de clase universitaria, para tomar distancia de una experiencia educativa considerada prioritariamente como optimización de medios y recursos orientados al rendimiento académico. Así mismo, problematizó una práctica educativa orientada hacia una finalidad lucrativa de instruir empleados útiles a los mecanismos de producción laboral. Ante al desgaste existencial de asumir funciones al servicio del mecanismo capitalista globalizado, se planteó “una doble contabilidad” -utilizando la llamada irónica de un colega- autorizada por voces críticas de la tradición y gestos vocacionales inconformes con la actualidad del aula. Por un lado, se cuestionó y resistió teórica y vivencialmente el modelo tecnocrático que fundamenta las prácticas educativas de la universidad y, por ende, las directrices normalizadas del rendimiento académico individual y del control de la gestión de espacios, tiempos y dinámicas educativas. Por otro lado, la reflexión se valió de la grieta abierta por una pedagogía crítica, para plantear otra posibilidad para la experiencia educativa a partir de filtraciones reflexivas disidentes del sistema educativo institucionalizado. Esta tensión, que atravesó la investigación, abrió paso a reinterpretar la experiencia educativa en el aula universitaria, a partir de fundamentos filosóficos, procedimentales y vivenciales. Para abordar este propósito, se mostró la insuficiencia de la pedagogía moderna, como ciencia de la evidencia, que mide la calidad educativa a partir de indicadores gerenciales, ajenos a la experiencia educativa. El panorama institucional se plasmó como telón de fondo contextual que condiciona las prácticas educativas universitarias, pero sin en ánimo de plantear un modelo alternativo. Tomando distancia de las bases institucionales de orientación mercantilista, que orientan las decisiones, las acciones, las investigaciones y las proyecciones educativas; la indagación se sirvió de fundamentos teóricos filosóficos y antropológicos, para sentar las bases de una nueva lectura de la experiencia educativa, desde una unidad mínima de sentido en el aula universitaria.

En primer lugar, se evocó para la *praxis* educativa, un fundamento filosófico en la *paideia* griega que ve el proceso educativo como un caminar humano hacia lo propio y, así, vincular nuevamente la educación a la vivencia de formación humana. La tradición clásica autoriza pensar la educación, holísticamente, en su finalidad humana, de una manera más coherente con pensamientos y acciones sistémicos que armonizan lo humano con un ecosistema global

en peligro. El movimiento humano que orienta la experiencia educativa, en tanto *paideia*, se desplaza acorde a la armonía de la totalidad *-pshysis-* para mantener el equilibrio y favorecer una con-vivencia humana, racional, virtuosa y estética. Toda acción humana para los griegos era producto del equilibrio prudente entre la ciencia, la ética y la estética; por ello, el conocimiento, como nos recordó Platón en muchos de sus diálogos, no solo es racional, es valioso y placentero. La lectura de los griegos se complementa con una reflexión filosófica afín, la *bildung*, que aboga por una dimensión integral de la formación, a partir del desarrollo de las facultades humanas -intelectual, estética, moral, física y emocional- en el seno de la cultura. De esta última, se recogieron elementos como la autonomía, el autoconocimiento y la comprensión humana, desde lo histórico y cultural, como ejes orientadores del estudio. La relectura de la *paideia* y la *bilgung* interpreta elementos clásicos de la cultura, para nutrir un objetivo pedagógico en el aula universitaria, acorde con una cosmovisión ejemplarmente ilustrada en el ciudadano.

De manera coherente a los fundamentos epistemológicos de la *paideia*, se planteó una concepción antropológica, inspirada en el *dasein* heideggeriano, para señalar el carácter humano hacia el cual se dirige la educación. Se recurre a esta concepción filosófica, ampliamente interpretada, para definir el modo de ser propiamente humano en términos de comprensión, angustia y cuidado; frente a la concepción mundana de ser humano, implícita en la actualidad globalizada. *Dasein* se refiere a la manera como el humano existe y se relaciona con el mundo, superando la mera vida orgánica, para asumir la responsabilidad de su existencia que es comprender su ser y su sentido en relación con los otros y en el mundo. El ser-ahí-en-el-mundo comporta lo fenomenológico y hermenéutico como dimensiones humanas que son visibilizadas y ejercitadas en el aula. Así, bajo la tutoría de la filosofía, en sus tradiciones fenomenológica y hermenéutica, este estudio situó el aula de clase universitaria como instancia ejemplar y lugar privilegiado para alojar el mundo en el modo de ser comprensivamente humano.

El ejercicio de reinterpretar la experiencia educativa desde el aula no implicó un arremeter contra la ciencia pedagógica, tal y como se asume hoy en los sistemas educativos. El aula se caracterizó como un espacio fenomenológico y hermenéutico al interior de la institución de educación superior. La universidad asume la responsabilidad, consiente y permanentemente, de trazar los alcances y límites de la formación; para mostrar su eficiencia en la instrucción técnica, pero su insuficiencia en la formación humana y trabajar en ese sentido. Señalar esa

carencia, exigió preguntarse por la intencionalidad del proceso educativo desde las aulas, si, como se ha evidenciado, el propósito no se centra en el rendimiento académico. La *paideia* griega y algunos matices de la *bildung* alemana, iluminaron el sentido del proceso educativo en el aula y la responsabilidad humana de existir acorde con la especie y en armonía con el mundo. Desde la tradición clásica, entendemos que el ser humano se da forma propia, racional, moral y estéticamente, con otros, como especie, grupo, ciudadano e individuo, gracias a la mirada contemplativa, teórica. Desprovisto de la legitimidad holística de la cosmovisión clásica, se ha mostrado como la responsabilidad formativa se delega, artificialmente, al “individuo” moderno y sus instituciones educativas, que reducen la formación a la instrucción técnica de funciones útiles a la sociedad mercantil.

Concluyo también, categórica y fácticamente en este estudio, que cada aula, vivida y reflexionada, asume la responsabilidad, desde sus condiciones hermenéuticas, de actualizar, en su historicidad, la virtualidad del *dasein* para alojar en el cuidado, educativamente, al ser humano. Para ello, el aula se evidencia como instancia privilegiada de la comprensión, no solo de la asignatura que se vuelca sobre los objetos, a la manera de la ciencia; sino como modo de ser que vuelve sobre sí mismo -reflexivamente- señalando la autocomprensión. Se reafirma para la práctica educativa, la premisa sartreana “somos lo que hacemos”, la existencia como agentes educativos se reactualiza en cada acto educativo en el aula, desde donde se inaugura y ejercita una visión de mundo en el modo de ser del *dasein*. Se expone un sujeto educativo, *dasein*, como posibilidad de apertura hacia la experiencia educativa vivida, emancipándose del establecimiento institucional del aula. Se consolidó la idea de vivencia educativa, desde la lucidez hermenéutica, como fuente de la práctica formadora y ejercicio de cuestionamiento y reelaboración permanente del ser humano. A partir de la fundamentación filosófica inicial, se constató que ese darse forma consiente de los participantes en el aula se actualiza en el encuentro colaborativo con los otros, que se va autoorganizando social, técnica y humanamente, creando comunidad.

El aula se configuró como el espacio fenomenológico de manifestación e interpelación creativa de sentidos que se despliega con ocasión del diálogo ingenuo, paciente y atento al acto existencial que se da en el encuentro. Reinterpretar la experiencia educativa en el aula universitaria, rescata y visibiliza, privilegiadamente, la diversidad, heterogeneidad y complejidad de la experiencia educativa, que el sistema educativo des-cuida. El relato de la experiencia surge del encuentro de lo que se pierde en la fisura de lo útil para la gestión

educativa universitaria; la investigación vivida ha hecho *epojé* de la actitud natural que configura el saber educativo en el marco de la racionalidad técnica. Como condición de posibilidad de cualquier relación pedagógica, la institución educativa, en su inercia operativa y obvia de lo funcional, oculta el valor de lo vivencial; que se ha recuperado aquí para el aula. Ahora esa pedagogía pensada en términos didácticos y estratégicos de optimizar contenidos y competencias laborales es horadada en su solidez por una vivencia de aula, que descubre en la singularidad de una lección, otra posibilidad de dar forma a la existencia educativa.

Amparados en los fundamentos filosóficos que proveen de una finalidad humana a las prácticas educativas, una de las dificultades recurrentes en el proceso de indagación fue encontrar la manera de plasmar procedimentalmente un ejercicio vital investigativo, pero que formalmente exige una elección protocolaria de diseño metodológico. Seguir las orientaciones filosóficas de la fenomenología y la hermenéutica como dimensiones humanas en una elección de vida consiente y mostrar el fenómeno en su aparecer, fue la tendencia natural a seguir. Lamentablemente, este recorrido se mostró insuficiente a los requisitos formales, por lo cual la mirada sociológica del bricolage, rescatada por los estudios poscualitativos de investigación educativa, dió cuenta asertivamente de un recorrido plural y diverso. Las diferentes aproximaciones vivenciales a la realidad educativa del aula se retomaron desde categorías trabajadas en la tradición investigativa, articulando sincréticamente elementos teóricos, vivencias y voces cotidianas o expertas; según las exigencias de la reflexión. La experiencia vivida, en las aulas universitarias, de manera reflexiva, se interpretan, en el modo de la investigación acción participativa (IAP). Las voces de los participantes del aula recogieron sus vivencias en narrativas pedagógicas que, a través de los diarios de clase y de reflexión, fueron iluminando ciertos elementos por su aparecer obstinado y reiterativo. Las referencias teóricas -filosóficas y antropológicas- reaparecen frecuentemente en el estudio ante la urgencia de enmarcar las vivencias en la propuesta fenomenológica y hermenéutica de la experiencia educativa en el aula. Finalmente, referencias institucionales (leyes, noticias, informes, etc) son insumos para el marco institucional universitario en el que se desarrolla la propuesta. Los textos - de las prácticas, los discursos institucionales y las narrativas- se someten, en la experiencia vivida y en el registro investigativo, a un análisis del discurso de inspiración triádica, como parte de la reflexión misma implícita en la praxis. La información brotó naturalmente de las fuentes mencionadas, urgida de expresión y se recogió en cinco elementos, considerados como

constitutivos del aula, por la insistencia en su aparición: La palabra, la atención, la pregunta, las lecturas y el sentido común.

La didáctica se deconstruyó, nutrida con recursos narrativos y teóricos, develando maneras vividas del aula que ahora devienen señales para repensar el oficio, sus espacios y tiempos. La reflexión, en reconocimiento de la posibilidad que se abre al cambio y a la agencia en el aula, admite y favorece la emergencia incierta de lo que trae cada clase y cada curso. Se fue esbozando un paisaje con matices propios en cada encuentro y en el darse de una convivencia compleja, que se reordena cada vez ajustada a un *locus* espacio-temporal de la institución. Los caminos esculpidos teórica y vivencialmente develaron una estructura ritual compleja como unidad mínima de sentido que plantea un horizonte desde el cual reflexionar cada vez, nuevamente, sobre el aula. Cada clase universitaria trae consigo la incertidumbre de realidades posibles en un aula impredecible y, con ella, la responsabilidad de ofrecer un sentido a los jóvenes para configurar mundos a partir de elecciones vocacionales. Es imperativo repensar cada aula, atendiendo a las vivencias de cada curso, de cada clase, de cada materia de estudio, de cada participante y de cada comunidad áulica.

Para protegernos de la amenaza del “olvido del ser” perpetuada por un actuar a-humano en el proceso sensible de formación universitaria, este estudio sugiere una estructura ritual para el aula universitaria que de forma, intencional y conscientemente, en cada clase a nuestros jóvenes. La dificultad de recoger temáticamente la dimensión humana, vivencial y existencial de la experiencia educativa, se sirvió de la fenomenología, la hermenéutica y la narrativa y la exploró a la luz de los fundamentos filosóficos expuestos, la trayectoria y los relatos educativos de la praxis universitaria en el aula. Este ejercicio investigativo, guiado por el recurso procedimental de la sociología francesa del bricolaje, en manos de la pedagogía, indica la genealogía de un movimiento de investigación, acción y participación en el aula universitaria. Frente a la limitación científica de agotar en categorías la experiencia educativa, la fenomenología autoriza el uso del lenguaje evocador de sujetos educativos para examinar los discursos formales, vivenciales e ideológicos que se entrecruzan en el intercambio comunicativo en y sobre el aula. Filtrados de los relatos pedagógicos, por la presión existencial en su aparecer fenoménico, se develan demandas por la vitalidad de **la palabra**, la exigencia de **la atención** en la mirada y la escucha, la urgencia vivencial de **la pregunta**, la relevancia para la vida de las **lecturas** académicas y la articulación comunicativa de perspectivas en la formación de un **sentido común** en el aula. Estos elementos, rescatados

desde la ficción teórica -filosófica, pedagógica, metodológica y biográfica- para la caracterización del aula, fueron profundizados teóricamente por voces autorizadas, para ofrecer sentidos coherentes con la existencia universitaria.

Las palabras dichas, insufladas de un *logos*, atienden a las circunstancias del aula, captan el aliento y suspenden la mirada ya volcada sobre objetos teóricos. La palabra activa la tensión entre conceptos que representan objetivamente los contenidos y codifican la realidad en signos y el significado y el sentido que porta el mensaje de libertad que comunican para cada uno. Mientras el concepto es claro y distinto, fijo y homogéneo; la palabra en el aula se enuncia, se lee, acontece para cada uno en tanto se interpreta. La palabra actualiza y contextualiza el concepto, le da un sentido a la luz del aula y la mirada inquisitiva de los participantes. La palabra dinamiza el juego entre el signo, significado, sentido, símbolo y silencio con reglas y ritmos propios del aula, según la experiencia, flexibilidad y paciencia. La palabra invita a la comprensión que exige la espera y deja manifestar la verdad del aula en la forma misma en la que aparece, con su tono e intensidad propios. La palabra nos expone a la potencia de su interpretación, libera lo simbólico y abre posibilidades para cada uno. Cuando acontece, la palabra desvía la mirada y atrae la atención.

Apelar a **la atención** en tiempos de distracción es una utopía para el aula. Mientras la mirada tecnocrática instrumentaliza los recursos pedagógicos en busca de audiencias, aquí se mostró como el aula aspira cautivar lo propio de cada uno y lo común a todos. De forma reveladora, sensibilidades y experiencias humanas de mundo, devienen objeto intencional para la reflexión y comunicación y se ponen a disposición para ser interpretadas en el aula. La palabra capta la atención, cuando sim-patiza y suscita un volver hacia las vivencias; singulariza y dirige la mirada en tanto convoca una experiencia relacional situada. *La esfinge muda* o *el testigo* fueron instancia de palabra pedagógica, que llama la atención porque evoca lo propiamente humano con lo cual todos com-padecemos.

Padecer con el sustrato de humanidad es una tarea que ha desafiado el aula en esta propuesta para seducir con lecturas que van más allá de un conjunto de datos organizados a ser incorporados memorísticamente. **Las lecturas**, llevadas al aula, conllevan una experiencia de comprensión que nos devela nuevamente como seres hermenéuticos situados y nos invita a comprender-nos. Las lecturas -antiguas, modernas o contemporáneas- son encuentros con nosotros y nos descubren, como dijo una estudiante, “cosas de nosotros mismos que no

conocíamos”. Leer nos lleva a preguntar a otros, a otras realidades y a otros mundos; interrogarlos sobre lo que dice, lo que acontece el texto y a nosotros, gracias a él. *Macondo o el mundo feliz* “nos leen”, recrean espacios simbólicos imaginados que descubren su potencia, al habitarlos en las aulas.

Desde la intencionalidad comprensiva, que traen las aulas y bajo la tutoría de lecturas, **la pregunta** irrumpe, sin oportunidad para planificar, sin permiso ni autoridad para formularla. La pregunta en el aula es filosófica, radical y apunta a la esencia misma de algo; es humana, atiende a grandes temas la identidad, el sentido y la responsabilidad y es personal, nos vuelve sobre nosotros mismos; es sobre cada uno, sobre todos y sobre el mundo. Frente al saber experto universitario, transmitido de forma absoluta y acabada, cerrando la participación, el aula pregunta por las posibilidades de la existencia, desde una elección disciplinar. Cada ejercicio de aula pone en marcha el cuestionarse implícito en el *dasein*; hermenéuticamente, desde su situación particular. Cada pregunta desestabiliza y cuestiona nuestra relación con la filosofía, la ciencia y el mundo, en últimas con nosotros mismos. El cuestionar fractura el conocimiento acabado y da la libertad para darse forma en el cuidado del aula, reacomodándose con otros para “parir” un sentido común configurador de mundo.

El lenguaje mismo es un caminar hacia un **sentido común** que busca la comprensión y solo se da con otros y en la relación con el mundo. El aula se mostró como espacio protegido para que se dé un intercambio conversacional, donde los participantes ejercitan su ciudadanía, reconociéndose en y con los otros como sujetos de derechos y de sentidos. La clase como “encuentro que solidariza la reflexión”, abre la propia perspectiva a una multiplicidad de interpretaciones posibles. La experiencia de formación quiere abordar el mundo desde el aula en un ejercicio de comprensión a partir de los temas de estudio, como ocasión para pensar con otros. Darle forma al mundo, pensándolo y sometándolo a discusión desde diferentes perspectivas, en un lenguaje adecuado, validado desde la tradición, y situado desde la interlocución social y política contemporánea que se trae al aula. El aula ex-pone la fusión hermenéutica de horizontes, que entran en diálogo y se incorporan en la reflexión disciplinar en marcha, desde las vivencias de los participantes.

En síntesis, el estudio recoge el aula como fenómeno vivido, para reinterpretarla y resemantizarla como experiencia educativa y, a partir de allí, proponer una estructura compleja ritual que intencionalmente busca recrear, cada vez con ocasión la clase, un lugar de acogida, un espacio atento a la formación. Se plantea el aula como un umbral ético, punto de inflexión crítico y de transición desde un sistema institucional hacia un proceso formativo que recoge elementos que se han revelado como configuradores de mundo educativo: Palabra, atención, lectura, pregunta y sentido común; pero revitalizados lingüísticamente a partir de sentidos vividos. El aula, cuidadosa de sus participantes y sus relaciones en el encuentro, es nicho de un proyecto educativo de vida y de mundo.

Es importante rescatar en esta conclusión que la reflexión sobre la experiencia en el aula universitaria fue cargándose de sentido progresivamente durante la ruta marcada por este estudio. Esta aclaración final pretende visibilizar, el abordaje holístico de una reflexión situada en andar pedagógico; pero trascendiéndolo, filosóficamente, desde posibilidades deliberadas que reconfiguran ritualmente su sentido complejo y no en fragmentos aislados. Entender que no se pueden evidenciar resultados acabados, es parte de la experiencia educativa aquí examinada; gracias a su potencia simbólica, la experiencia se va reorganizando como aula en su acogida formativa. Coherentemente, los relatos del aula, las narraciones pedagógicas o la ficción literaria no son fuentes de datos a analizar; devienen ofertas de sentido para repensar cada vez de nuevo lo relevante para el aula situada en cada momento. Con el peso ontológico-existencial de la praxis educativa, se recorrió un camino labrado con una disposición fenomenológico-hermenéutica, propia de una existencia consiente en un aula que aloja la experiencia educativa. El aula se convierte en unidad estructural de sentido y punto de referencia intencional y trascendental, para disponer un habitar ritual del ser del *dasein*-participante, siendo cada vez y con otros, para librarse del olvido, como humano. Como morada, protegida con tacto, ante la indigencia contemporánea que se olvidó del ser, el aula se presentó como ocasión oportuna para vivenciar y pensar, de manera individual y comunitaria, privilegiada y explícita, la pregunta por el ser. Como el oportunista feyerabendiano, el participante debe aprovechar la temporalidad de la morada, para reinterpretar la experiencia educativa del aula como la posibilidad de un lugar propio, el de la auto comprensión y la experimentación, construido con otros.

Entender la manera de proceder fenomenológica y hermenéutica, exigió una lectura de la tradición filosófica que fue dignificando la mirada del aula, orientándola hacia una formación

humana autónoma. Para tejer una reflexión del aula, atenta a la fundamentación filosófica, se fueron incorporando puntualmente narrativas, a lo largo del escrito, con el objetivo de ilustrar vivencialmente la potencialidad de una pedagogía disidente, animar a repensar *páticamente* la *praxis* y favorecer la experiencia educativa desde el aula. Una vez ilustrada en la situación concreta de las aulas narradas y con sujetos jalonados desde el *dasein* heideggeriano, se establece la potencia del pensamiento de las aulas de clase universitarias. Con el impulso kantiano por definir las condiciones de posibilidad del pensar y del actuar humano, se sugirió una estructura para el aula que se orienta conscientemente, desde un diseño pedagógico, hacia ese objetivo.

Finalmente, la propuesta tiene la pretensión de servir de fundamentación a ejercicios pedagógicos que plantean la posibilidad de articular, bajo el panorama institucional, un codiseño del aula entre los participantes. El aula misma se convierte en vigía que observa atentamente y de forma continua el acontecer del fenómeno educativo y alerta sobre posibilidades de sentido para in-formar-nos humanamente. El ejercicio es pensar el aula entre todos los participantes y alinear constructivamente los RAE, las actividades y estrategias y la evaluación, con los elementos recogidos desde las vivencias de aula. La palabra adecuada que recoja la diversidad de la experiencia y no la cierre a conceptos acabados de los temas de estudio, únivocos y a-interpretables. La atención, orientada com-pasivamente desde las propias reglas de juego, que se van reordenando participativamente, atraen las miradas disciplinares hacia fenómenos humanos. Las lecturas, léase en general recursos relevantes, que nos obligan a aprender y a volver la mirada sobre nosotros, para dar a pensar y cuestionarse. La pregunta materializa la incertidumbre epistémica y fractura la solidez de la tradición disciplinar desde la vivencia, como grieta en la dureza del muro institucional. Se da la puesta en común de pareceres, remotos, contemporáneos y anticipados, para mantener viva la conversación en marcha, entre ofertas de sentido deliberadas para asumir autónomamente la propia vida y tomar un relevo responsable del mundo.

En el ámbito educativo, el aula universitaria se devela como el lugar posible, honesto y privilegiado, para dar forma, desde la vivencia, a una ofrenda de sentido y a modos de existir autónomos que desafíen la inercia de unas relaciones de poder que solo hacen visible una oferta totalitaria de sentido mercantilista que se nos impone a todos. La palabra, la atención, la lectura, la pregunta y la formación del sentido común se develan como elementos emergentes que trascienden la singularidad de cada clase, para configurar una estructura

compleja. La dimensión hermenéutica recoge la memoria vital académica para invocar ritualmente acciones humanas situadas en un aula, que acoge cuidadosamente la praxis educativa, como instancia de libertad para habitar posibilidades más coherentes y justas con nosotros mismos, con el otro y con el mundo por venir.

7 Bibliografía

- Abad Colorado, J. *El Testigo. Memorias del conflicto armado colombiano*. (1 de octubre 2019). [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IaoQig8Rubo>.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación* (J. Muñoz Trad.). Morata.
- Adorno, T., Popper, K., Habermas J., Dahrendorf, R., Albert, H. y Pilot, H. (1973). *‘La disputa del positivismo en la sociología alemana’*. Grijalbo.
- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción* (F. Costa & I. Costa Trads). Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido* (Eduardo Margareto Kohrmann Trad.) Altera.
- Agamben, G. (2007). *La potencia del pensamiento*. (F. Costa e I. Costa Trads). Adriana Hidalgo.
- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2010). *La ciencia y el sentido común: por la enseñanza de un sentido común crítico*. En revista Educación y Educadores, 13(3), 477-494.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión* (A. L. Poljak Zorzut Trad.). Península.
- Arendt, H. (2009). *Escritos judíos* (E. Cañas Trad.). Paidós.
- Avila, R. (2005). *El desafío del nihilismo la reflexión metafísica como piedad del pensar*. Trotta.
- Barbarás, R. (2013). *Introducción a una fenomenología de la vida: Intencionalidad y deseo*. Encuentro.
- Bauman, Z. (2003). *La modernidad líquida* (M. Rosenberg & A. Squirru Trads.). FCE.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo* (D. Payás Trad.). Paidós.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda : el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Anthropos.
- Bárcena, F. & Jover, G. (2004). *La ciudadanía imposible. Pensar al sujeto cívico desde una pedagogía de la Mirada*. Anthropos.

- Bárcena, F., Larrosa J. y Mélich J. (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*. Revista portuguesa de pedagogía 40(1), 233-259.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Biesta, G. (2009). *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability 21(1), 33-46.
- (2014). *Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently*. Theory and Research in Education 12(1), 65-76.
- (2018). *The duty to resist: redefining the basics for today's schools*. En M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder, B. Heys (Ed), Bruselas: Improving the Quality of Childhood in Europe 7 (pp. 19-32). Alliance for Childhood European Network.
- (2017) *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- (2021) *The three gifts of teaching: Towards a non-ecological future for moral education*. Journal of Moral Education 50(1), 39-54.
- (2022) *Recuperar un futuro que aún no ha sido: El Informe Faure, el humanismo de la UNESCO y la necesidad de emancipación de la educación*. En Revista Internacional de Educación, 68(5), 655-672.
- Boadu, G. (2021) *Giving voice to teachers through interpretative phenomenological research methodological consideration*. Qualitative Research Journal 21(4), 408-423.
- Bolivar, A. (2007). *Análisis del discurso: Por qué y para qué?*. CEC S.A.
- Bollnow, O. (2011) *Human Space*. Hyphen Press.
- Byung-Chul, H. (2019). *La desaparición de los rituales* (A. Ciria Trad.). Herder.
- Canguilhem, G. (1976). *El conocimiento de la vida* (F. Cid Trad.). Anagrama.

- Cañamares, I. (2021). *La clase virtual. Notas para una fenomenología de la presencia*. En revista Ideas y Valores, 70 (176), 157-175.
- Capurro, R. (2020). *Pasado, presente y futuro de la noción de información*. En Apeiron 12, 9-35.
- Carr, W y Kemmis, S. (1989). *Teoría crítica de la enseñanza* (J. A. Bravo Trad.). Martínez Roca.
- Cheney, A. y Terry, K. (2018). *Immersive Learning Environments as Complex Dynamic Systems*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education (30) 2, 277-289.
- Clandinin, J. (2008). *Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experiences*. En Research Studies in Music Education 27, 44-54.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013).
<https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=CONSEJO+NACIONAL+D+E+ACREDITACION&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- Davis, B. y Renert, M., (2014). *The Math Teachers KnowProfound Understanding of Emergent Mathematics*. London, UK: Routledge.
- Davis, B. y Sumara, D. (2008) *Complexity as a theory of education*. Transnational Curriculum Inquiry 5 (2).
- Delory-Momberger (2009), *Biografía y educación* (J. A. Fernando Gomes Trad.). CLACSO.
- Dilthey, W. (2000). *Dos Escritos Sobre Hermeneutica*. (A. Gómez Ramos Trad.). Istmo.
- Dussel, I. (2005). *Educación la mirada política y pedagogías de la imagen memorias*. Manantial.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). *Autoetnografía: un panorama*. En Astrolabio14, 249–273.
- Esquirol, J. (2021). *Humano más humano*. Acantilado.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico: Las heterotopías*. (D. Defert Trad.). Nueva Visión. (1968).
Las palabras y las cosas. Una arqueología del saber. S.XXI.

Fullat i Genis, O. (1992). *La educación y sus saberes*. En revista de Educación 1(2), 146-166.

Freire, P. (1995). *La Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

(2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Gadamer, G (1991). *La actualidad de lo bello* (A. Gómez. Trad.). Paidós.

(2000). *Educación es educarse* (F.Pereña Blasi. Trad). Paidós.

(2001). *Verdad y método I y II* (A. Agut & R. de Agapito). Sígueme.

(2002). *Acotaciones Hermenéuticas* (A. Serrano Trad.).Trotta.

(2004). *Hermenéutica de la Modernidad* (L. Elizaincín Arrarás Trad.). Trotta.

(2009). *El estado oculto de la salud*. Gedisa.

Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* (A. Martínez-Riu. Trad). Herder

Heidegger, M. (2001). *Introducción a la Filosofía* (M. Jimenez Redondo. Trad.). Cátedra.

(2002). *De camino al habla* (I. Zimmermann Trad.). El Serbal.

(2013). *Seminarios de Zollikon* (Á. Xolocotzi Yáñez. Trad.). Herder.

(2005). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera. Trad.). Trotta.

(2006). *Carta sobre el humanismo* (H. Cortés & A. Leyte). Siglo XXI.

(2007). *Ontología hermenéutica de la facticidad*. (J. Aspiunza Elguezabal. Trad.). Alianza.

Hinostroza-Paredes, Y. (2020). *Critical discourse analysis of university teacher educators' professionalism in Chilean teacher education policy*. Education Policy Analysis Archives, 28(180).

Husserl, E. (2011). *La idea de fenomenología* (J. A. Escudero. Trad). Herder.

- Husserl, E. (2008). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. (J. Muñoz & S. Mas. Trads). Prometeo Libros.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Godot.
- Jaeger, W (2001). *Paideia. Los ideales de la cultura griega* (J. Xiral. Trad). Herder.
- Kincheloe, J. L. (2004). Introduction: the power of the bricolage: Expanding research methods. En J. L. Kincheloe & K. S. Berry (Eds.), *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage* (pp. 1-22). Open University Press.
- Koro-Ljungberg, M. (2015). *Reconceptualizing Qualitative Research: Methodologies without Methodology*. Routledge.
- Koselleck, R, y Gadamer, G. (1997). *Historia y hermenéutica* (F. Oncina. Trad.). Paidós
- Larrosa, J. (1996). *Déjame que te cuente ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma: Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport, (19), 87-112.
- (2020). *El profesor artesano*. FCE.
- Lledó, E. (1970). *Filosofía y Lenguaje*. Ariel.
- (2018). *Sobre la educación*. Penguin Random House.
- Lillis, T., Harrington, K., Lea, M. y Mitchell, S. (2015). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. Parlor Press.
- Maggio, M. (2022). *Hibrida, pensar la universidad que no vimos venir*. Tilde.
- Maldonado, C. E. (2022). *De las competencias destrezas y habilidades a los gustos, sensaciones y conocimientos. De la educación para el trabajo a la educación para la vida*. En Revista PRA 22(33), 226-245.

- Mancilla, (2020). *The art of understanding in Friedrich Schleiermacher hermeneutics*. En revista Utopia y Praxis Latinoamericana 25(9), 98-106.
- Masschelein, J. Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. (F. Rodríguez Esteban. Trad.). Miño y Dávila.
- (2007) *Do historians (of education) need philosophy? The enlightening potential of a philosophical ethos*, Pedagogica Historica: International Journal of the History of Education, 44:6, 647-660.
- Meirieu, P. (2007). *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender*. En Cuadernos de pedagogía 373, 41-48.
- Mezirow, J. (2008). *An overview on transformative learning*. En Contemporary Theories of Learning. Routledge
- Michaels, A. y Wulf, C. (2011) *Emotions in Rituals and Performances, Mimetic and Ritual Processes as Social Instituciones*. Routledge.
- Nietzsche, F. (1999). *De "Schopenhauer como educador" tercera consideración intempestiva*. (L. Moreno. Trad.). Valdemar
- (2001). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas* (C. Manzano. Trad.). Tusquets.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones* (A. Maira Benítez). Paidós.
- (2011). *La crisis silenciosa*. Signo y Pensamiento XXX (58), 16-22.
- Papioannou, E. (2023): Combining hermeneutic phenomenology and critical discourse analysis: a bricolage approach to research, International Journal of Qualitative Studies in Education. DOI: 10.1080/09518398.2023.2233923
- Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. (J. Cabanes. Trad.). Península.
- Popper K. (1993). *La lógica de la investigación científica*. (V. Sanchez. Trad.). Tecnos

- Psaki, S. R. (2021). *The educational services industry: Giving an old model a new life*. Journal of World Business, 56(3), 101171. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2020.101171>
- Ricoeur, P. (2003) *La memoria, la historia, el olvido*. (A. Neira. Trad.). Trotta.
- Rorty, R. (1997). *Ensayos filosóficos*. (J. Vigil. Trad.). Paidós.
- Rytzler (2017) *Teaching as attention formation. A relational approach to teaching and attention*. Mälardalen Studies in Educational Sciences 29, 6-29.
- Sellar, S. y Lingard, B (2013). *The OECD and Global Governance in Education*. Journal of Education Policy, 28(5), 710-725.
- Sennett, R. (2009). *El artesano* (M. A. Galmarini. Trad.). Anagrama.
- Stack M. (2021). *Global University Rankings and the Politics of Knowledge*. Toronto University Press.
- Stolz, S. (2020). *Phenomenology and Phenomenography in Educational Research: A Critique*. Educational Philosophy and Theory, 52(10), 1077-1096.
- Stolz, S. y Ozoliņš, J. (2018). *A narrative approach exploring philosophy in education and educational Research*. Educational Studies, 44(5), 578-593.
- Suarez, D (2011). *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar*. En Revista Belo Horizonte 27 (1), 387-416.
- Thorburn M. y Stolz, S. (2020). *Understanding experience better in educational contexts: the phenomenology of embodied subjectivity*. Cambridge Journal of Education. 50 (1), 95–105.
- Thorburn, M. y Stolz, S. (2022). *Contemporary education and guiding pedagogical principals: the prospects for an embodied and intersubjective interpretation of phenomenology*. Oxford Review of Education 48 (5), 659-674.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Aldine Publishing Company.
- van Dijk, T. (2005). *Ideología y análisis del discurso. Utopía y Praxis Latinoamericana* 10(29), 9-36.

- van Gennep, A. (1960). *Les rites de passage*. Chicago University Press.
- Vallone, M. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: OEA.
- Velez, J. (1961). *Historia de la filosofía antigua medieval*. Texas, U.S.A: San Juan Eudes.
- Vesga, J. (2013). *Cultura organizacional y sistemas de gestión de la calidad: una relación clave en la gestión de las instituciones de educación superior*. En revista Guillermo de Ockham 11(2), 89-100.
- van Manem, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. (Elisa Sanz Aisa). Paidós.
- (2010). *El tacto en la enseñanza*. (Elisa Sanz Aisa). Paidós.
- Vilanou, C. y Laudo X. (2014) *La historia conceptual en la historiografía de la educación: Hacia una historia del pensamiento pedagógico* . En Encuentros en Educación 15, 161-180.
- Zuleta, E. (1980). *El elogio de la dificultad*. Fecode.