

La formación fenomenológica – tránsito de la pasividad pre-predicativa a la actividad reflexiva, en los procesos de enseñanza y aprendizaje¹

Phenomenological formation — the transition from pre-predicative passivity to reflective activity in teaching and learning processes

DOI:10.18226/21784612.v31.e025022

Germán Vargas Guillén²

Resumen: El artículo propone una teoría fenomenológico-genética de la formación elaborada a partir del marco exclusivo de *Analysen zur passiven Synthesis* (Hua XI). La tesis central sostiene que toda formación auténtica consiste en el tránsito de una pasividad pre-predicativa a una actividad reflexiva y predicativa, tránsito que no rompe con su suelo originario, ya que toda actividad se sedimenta como habitualidad y reconfigura el trasfondo pasivo que posibilita ulteriores tomas de posición. En primer lugar, se define la formación como una configuración estable de hábitos y estilo cognitivo, y se justifica el punto de partida fenomenológico mediante la distinción entre síntesis pasivas (horizontes, concordancias y discrepancias, afinidades) y tomas de posición activas (decisiones, convicciones y juicios), mostrando cómo los logros activos se reinscriben en el trasfondo pasivo conservando la huella de su génesis. A continuación, se analizan las capas elementales de la experiencia —afección, atención implícita, campo de presencia, co-presencia y horizonte— para dar cuenta del funcionamiento de lo “inconsciente” como depósito de sentidos instituidos y del despertar afectivo como principio selectivo de tematización. Seguidamente, se reconstruye la génesis pasiva de la formación en términos de conservación del saber como posesión epistémica duradera, estabilización de hábitos de atención y constitución de la actitud interrogativa como habitualidad práctica. El análisis culmina en el nivel del juicio, donde se examinan la reactivación de sedimentos, la constitución del sujeto y de la determinación, la predicación y la reflexión crítica sobre los propios juicios. Finalmente, el artículo traduce estas tesis a una clave didáctica, mostrando que aprender implica una reconfiguración de horizontes y que enseñar consiste en una

¹ Este artículo fue realizado en el marco del Proyecto MIN-UPN-937-24 (Contrato No. 112721-482-2023, 25 de abril de 2024), titulado El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía, financiado con recursos del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, Francisco José de Caldas.

² Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, Colombia. Email: gevargas2@hotmail.com. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-6156-799X>

organización intencional de la pasividad mediante signos, repetición y expectativas, abriendo la posibilidad de una formación responsable y comunitaria.

Palabras clave: Afección. Horizonte. Sedimentación. Reflexividad. Estilo cognitivo

Abstract: The article develops a phenomenological-genetic theory of formation based exclusively on *Analysen zur passiven Synthesis* (Hua XI). Its central thesis holds that all genuine formation consists in a transition from pre-predicative passivity to reflective and predicative activity—a transition that does not abandon its passive ground, since every activity sedimentates as habituality and reconfigures the passive background that makes future position-takings possible. First, formation is defined as a stable configuration of habits and cognitive style, and the phenomenological point of departure is justified through the distinction between passive syntheses (horizons, concordances and discordances, affinities) and active position-takings (decisions, convictions, judgments), showing how active achievements sink back into the passive background while retaining the trace of their genesis. The analysis then turns to the elementary layers of experience—affection, implicit attention, the field of presence, co-presence, and horizon—in order to account for the functioning of the “unconscious” as a repository of instituted senses and for affective awakening as the selective principle of thematization. Subsequently, the article reconstructs the passive genesis of formation in terms of the preservation of knowledge as a durable epistemic possession, the stabilization of attentional habits, and the constitution of the interrogative attitude as a practical habituality. The analysis culminates at the level of judgment, examining the reactivation of sediments, the constitution of the subject and determination, predication, and critical reflection on one’s own judgments. Finally, these theses are translated into a didactic key: learning is shown to involve a reconfiguration of horizons, while teaching consists in the intentional organization of passivity through signs, repetition, and expectations, thereby opening the possibility of a responsible and communal formation.

Keywords: Affection. Horizon. Sedimentation. Reflexivity. Cognitive style.

Planteamiento fenomenológico de la formación

La formación, entendida fenomenológicamente, nombra el modo en que una vida de conciencia adquiere una figura estable en la que aprendizaje, hábitos y estilo cognitivo se entrelazan y mantienen sus especificidades —y diferencias—. Más que acumular conocimientos, se trata de describir cómo un yo llega a habitar un cierto modo de ver,

de juzgar y de reaccionar, de tal suerte que su ‘forma’ de aprender y de pensar se vuelve una segunda ‘naturaleza’. El punto de partida de estas páginas es la tesis según la cual toda auténtica formación consiste en el tránsito desde una pasividad pre-predicativa hacia una actividad reflexiva y predicativa, tránsito que nunca abandona el suelo pasivo del que surge, pues toda nueva actividad termina sedimentándose como trasfondo habitual. El volumen XI de la *Husserliana* ofrece el marco exclusivo para tematizar este tránsito como un proceso de formación en sentido fuerte.

Si se enfoca la formación desde la pregunta por el aprendizaje, Husserl transforma la imagen según la cual ‘aprender’ es sólo ejecutar actos conscientes e intencionales. En sus análisis distingue, por un lado, las operaciones pasivas en las que ya se llevan a cabo síntesis de sentido y, por otro, las tomas de posición activas del yo. En la esfera pasiva se dan, ante todo, “las síntesis de concordancia o discordancia, de intenciones no inhibidas que se cumplen libremente, o de intenciones inhibidas que son tachadas, etcétera” (Hua XI, 53). Correlativamente, estas síntesis pasivas determinan modos de ser y de aparecer del objeto.

El aprendizaje, en sentido estricto, puede comenzar porque está precedido por este tejido de concordancias y discrepancias pasivas, en el que algo se va imponiendo como digno de atención, fiable, dudoso o sorprendente. Sobre esta base irrumpen “las tomas de posición activas del yo, las decisiones activas, las convicciones, el dejarse convencer, el tomar partido, etcétera” (Hua XI, 53), que constituyen el núcleo de lo que, en el uso habitual, se denomina aprender: decidirse por una tesis, adoptar una regla, sostener una evidencia. La formación se sitúa precisamente en la articulación entre ambas dimensiones: no es pura pasividad, pero tampoco es una actividad que pueda comprenderse sin su arraigo en las operaciones pasivas que la posibilitan.

Esta articulación se hace visible cuando Husserl describe el destino de las propias actividades del yo. Aquello que fue obtenido activamente —un juicio, una regla, una definición— no permanece como un acto puntual, sino que se transforma en trasfondo pasivo: “todo lo que es constituido activamente se hunde en el trasfondo y se transforma en una pasividad” (Hua XI, 96). Lo que de entrada aparece como ejercicio consciente de una facultad —resolver una dificultad, distinguir dos conceptos, realizar una inferencia— termina

sedimentándose y reapareciendo como algo que “puede, al emerger de la memoria, ejercer de modo semejante una afección como otros tipos de pasividad” (Hua XI, 96).

Husserl subraya, sin embargo, que esta constitución de un nuevo trasfondo de pasividad no borra su origen: lo sedimentado “conserva en sí el sello de su origen y de su peculiaridad esencial” y “sólo puede ser acogido de hecho en la ejecución explícita de la misma actividad multiforme de la que ha surgido” (Hua XI, 96). Aquí se perfila una idea fuerte de hábito como memoria estructurada de actos, susceptible de reactivarse sólo si el yo vuelve a recorrer, al menos de forma abreviada, el mismo camino activo. La formación puede describirse, entonces, como la producción de hábitos sedimentados, que conservan la huella de su génesis y que constituyen el estilo en que un sujeto aprende y piensa.

Para que esta tesis tenga alcance fenomenológico, es necesario precisar qué entiende Husserl por pasividad. Más que una inercia psicológica, se trata de una esfera de constitución en la que los objetos ya se dan con sentido, antes de cualquier juicio expreso. Husserl habla de “una pasividad originaria, una constitución originariamente pasiva de objetos, cuya activación es pura recepción: los objetos sensibles” (Hua XI, 96). La sensibilidad nombra aquí un tipo de “logro constitutivo sin participación del yo activo”; el hecho de que el yo ‘acoja’ tales objetos es ya una forma de actividad, pero “una mera recepción de un sentido pre-constituido”, mientras que “la ulterior explicitación, el juzgar, ya presupone ese sentido” (Hua XI, 96).

El campo pasivo es un estrato de síntesis en el que se articulan afecciones, asociaciones, regularidades temporales y espaciales, afinidades de color, forma o sonido, todo ello antes de que el yo tome posición predicativa (Hua XVI). Desde esta perspectiva, la pasividad es de suyo pre-predicativa: en ella el objeto se perfila como algo que ‘tiene más’ de lo que en cada momento se ve, como un ‘x’ por determinar, pero todavía sin ser tematizado en proposiciones.

Esa pre-predicatividad se hace patente en el modo en que Husserl describe la percepción como un proceso de horizontes. Cada fase perceptiva viene acompañada de “un nuevo horizonte vacío, un nuevo sistema de indeterminación determinable, un nuevo sistema de tendencias en progreso” (Hua XI, 8), que apuntan a posibles desarrollos ulteriores de la apariencia del objeto. Lo que ya aparece

“está cargado de una intención anticipadora”, de tal manera que “es constantemente un marco que prefigura algo nuevo; es una *x* que ha de ser determinada más de cerca... hay un constante proceso de anticipación, de pre-comprensión” (Hua XI, 8).

En esta descripción se presenta el núcleo pasivo de toda formación: quien aprende se encuentra ya instalado en horizontes de sentido que anticipan direcciones posibles de determinación, aun cuando todavía no pueda formularlas. La ‘pregunta por la formación’ entre aprendizaje, hábito y estilo cognitivo puede, entonces, reformularse así: ¿cómo se transforma esta pre-comprensión pasiva —hecha de horizontes, afinidades y afecciones— en una red de juicios explícitos y de hábitos estables que caracterizan un modo de pensar?

La respuesta husserliana pasa por el análisis de la reflexividad y de la predicación. Cuando el yo se activa judicativamente, no sólo hace ‘algo’, sino que se abre un nuevo tipo de objeto: “la actividad objetivante como una conciencia unitaria, que hemos llamado juzgar en el sentido más general, tiene un ‘qué’; específicamente, en diferentes modos noemáticos, tiene algo idéntico, un sentido unitario, el juicio como algo juzgado, la proposición judicativa” (Hua XI, 158). Ese ‘qué’ —*lo juzgado*— puede ser retomado, corregido y articulado en nuevas formas lógicas: el mismo sujeto *S* reaparece a través de una serie de juicios que lo determinan de maneras distintas, mientras el sentido unitario del ‘mismo’ *S* se mantiene a través de las variaciones.

La reflexividad es la posibilidad de volver sobre los propios actos y sobre lo juzgado en ellos, de tematizar la unidad de sentido que atraviesa la multiplicidad de enunciados. La formación intelectual, en la perspectiva husserliana, consiste precisamente en adquirir tal capacidad de retorno: no sólo emitir juicios, sino mantener un hilo de identidad en lo juzgado y hacerse responsable de una historia de predicados que pueden reexaminarse.

No obstante, Husserl insiste en que esta esfera activa no flota en el vacío. “Hemos dicho repetidas veces que una conciencia del objeto se realiza de hecho y genuinamente sólo primero en actos egoicos; un objeto —un objeto como objeto— está primero ahí sólo para el yo activo” (Hua XI, 222). Conceptos como ‘sentido idéntico’, ‘ser’ y ‘verdad’ adquieren su carácter propiamente dicho sólo en ese marco activo. Pero, añade de inmediato, para comprenderlo es necesario “elucidar completamente lo que se realiza en el nivel inferior de la

pasividad” y ver cómo “cada logro de la actividad se hunde a su vez de modo reglado en la pasividad y se sedimenta” (Hua XI, 222).

El objeto ‘como objeto’ es, pues, un resultado: emerge cuando el yo asume explícitamente conexiones de sentido que ya estaban *en obra* pasivamente —como horizonte, como afinidad, como regularidad temporal— y, al mismo tiempo, deja tras de sí un sedimento que se incorpora a la pasividad futura. La predicación no suspende la pasividad, sino que la reconfigura: forma el campo pasivo venidero en el que nuevas afecciones y asociaciones serán posibles. Aquí se deja leer el tránsito formativo de la pre-predicación a la predicación: cada juicio es una cristalización activa de un trasfondo pasivo, y cada cristalización se convierte después en trasfondo para ulteriores operaciones.

Esta dialéctica se hace visible en los análisis de la semejanza. Husserl muestra que la conexión de similitud posee “dos formas: (1) la forma primordial de superposición en la coexistencia puramente pasiva; (2) la forma de ‘fijación’ llevada a cabo por parte del sujeto, la ‘fijación’ de uno y luego del otro...” (Hua XI, 398). En su forma primordial, la unidad de afinidad —unidad de fusión y diferencia— ya está constituida pasivamente: la conciencia vive una pareja de datos como ‘semejantes’ antes de cualquier comparación explícita. Sólo después interviene la actividad de explicitación y comparación, que saca a la luz “las uniformidades especiales, las congruencias especiales y las diferencias especiales” (Hua XI, 398).

Estos análisis permiten describir la formación como un proceso de ‘fijación’ progresiva: el yo aprende a pasar de la afinidad sentida pasivamente a la comparación explícita, de la simple co-ocurrencia de rasgos al aislamiento de propiedades y, de ahí, a juicios sobre rasgos comunes o diferentes. El estilo cognitivo de un sujeto —qué le llama la atención, qué semejanzas le resultan relevantes, qué diferencias le parecen decisivas— cristaliza en la manera en que realiza, una y otra vez, estas fijaciones sobre el trasfondo de afinidades pasivamente vividas.

Lo mismo vale para la constitución de multiplicidades y propiedades. Husserl subraya que una multiplicidad original “no es meramente una colección de objetos separados, sino que ya dentro de la pasividad comprende esencialmente un lazo con una afinidad interna” (Hua XI, 97). Sobre esa base puede surgir una

nueva “formación judicativa que saca a la luz esta afinidad para el yo cognoscente y produce niveles más altos de juicio” (Hua XI, 97). De este modo, todos los juicios válidos para los objetos singulares pueden entrar en comunidad y dar lugar a modos de juicio que ‘van más allá de los particulares’, relacionados con propiedades y tipos.

La formación de conceptos —y con ella, de un estilo de pensamiento capaz de operar con universales— aparece así como una metamorfosis guiada: de afinidades pasivas a colecciones temáticas y, de éstas, a predicaciones sobre propiedades y géneros. Lo que en pedagogía se nombra como ‘adquisición de conceptos’ o ‘desarrollo de capacidades clasificatorias’ queda descrito aquí como un encadenamiento de pasividades y actividades en el que cada nivel funda y reconfigura al siguiente.

Toda esta dinámica se inscribe, para Husserl, en el marco más amplio de una fenomenología genética. La teoría de la conciencia “es directamente una teoría de las apercepciones; el flujo de conciencia es un flujo de génesis constante; no es una mera serie, sino un desarrollo, un proceso de devenir según leyes de sucesión necesaria” (Hua XI, 340). La formación, en cuanto tránsito de pasividad a actividad y nueva sedimentación pasiva, es la forma misma del devenir de la vida de conciencia.

Cada nueva apercepción —cada nuevo modo de dar sentido a algo— surge según leyes esenciales y, una vez instituida, puede reproducirse de maneras diversas como ‘efecto genético’ de la apercepción originaria. En términos de aprendizaje, esto significa que lo que en un primer momento requirió un esfuerzo activo intenso —comprender un concepto, dominar una regla, adquirir una destreza— pasa a operar más tarde como trasfondo que orienta nuevas comprensiones. El ‘estilo cognitivo’ no es otra cosa que la fisonomía que adopta, en un individuo, este sistema de génesis y re-génesis de apercepciones.

Aquí conviene situar este planteamiento en el marco exclusivo que se adopta. Husserl caracteriza el proyecto (Hua XI) como un camino que “regresa a los orígenes de la gran vida constituyente del mundo, describiendo esta vida ‘comenzando desde abajo y ascendiendo hacia arriba, para mostrar cómo el pensar genuino en todos sus niveles emerge aquí, cómo es motivado y edificado en su logro fundado’ a partir de las estructuras más básicas de la conciencia”

(Hua XI, 32 y 607, n. 93). En este sentido, emprende la tarea de una “estética fenomenológico-trascendental” como fundamento de una lógica fenomenológico-trascendental e investiga “las conexiones sistemáticas de la formación pasiva de sentido” (Hua XI, xxii).

La formación, entonces, lee la génesis de la experiencia —tal como es analizada en Hua XI— como un proceso en el que aprendizaje, hábito y estilo cognitivo se comprenden como figuras del mismo tránsito de la pasividad pre-predicativa a la actividad predicativa y reflexiva. De ahí que el paso siguiente consista en descender a las capas más elementales de la afección, la asociación y la sedimentación, donde la pasividad originaria se deja sentir como condición de posibilidad de toda ulterior formación.

Pasividad originaria: afección, atención y campo de presencia

La pasividad originaria se deja describir, en primer lugar, como un modo de vida de conciencia que ya está cargado de sentido antes de cualquier toma de posición explícita. Husserl insiste en que el concepto amplio de vivencia intencional incluye no sólo los actos en los que el yo se reconoce como ‘yo que juzgo, deseo, quiero’, sino también aquellas vivencias de fondo en las que el yo no comparece como centro ejecutor. Así puede afirmar que “incluso las vivencias de fondo son intencionales” (Hua XI, 365). Sobre esta base describe una estructura básica del campo de presencia: “en la vida despierta, por ejemplo, tenemos constantemente un espacio visual que está lleno y que está presente a la conciencia” (Hua XI, 365).

La vida despierta es un campo continuo en el que sólo ciertos contenidos alcanzan la figura de objeto explícito, mientras otros permanecen como horizonte no tematizado, aunque ya intencionalmente articulado.

En ese campo lleno —espacial, temporal y afectivo— la pasividad significa una dinámica silenciosa de relevancias. El análisis de la afección muestra que la unidad misma de los datos sensibles depende de un factor que no se deja reducir a la mera forma espacio-temporal. Después de haber reconstruido las condiciones formales de las ‘formaciones hyléticas de unidad’, Husserl subraya que “la formación misma de unidad (...) seguiría dependiendo del factor restante de la afección” (Hua XI, 153). No basta, pues, con el orden sucesivo y

local de las impresiones: sólo allí donde un dato ejerce mayor fuerza afectiva que otro se perfila una figura sobre un fondo.

Esta diferencia de fuerza es “una transferencia continua de fuerza afectiva (que) ejercerá un despertar constante” (Hua XI, 153) incluso sobre datos que, por su comienzo ‘desfavorable’, habrían permanecido desapercibidos. El ejemplo del tono fuerte que, al debilitarse, ‘arrastra’ afectivamente al tono débil muestra cómo la vida de conciencia está recorrida por micro-despertares pasivos en los que algo —un matiz, una posibilidad, un recuerdo— se destaca desde el trasfondo sin que el yo haya decidido tematizarlo.

Sobre esta dinámica se injerta la estructura temporal del campo de presencia. Al analizar una serie de golpes de martillo, Husserl muestra que sólo hablamos de ‘cadena’ porque un despertar retroactivo recorre el pasado inmediato: “experimentamos la cadena de golpes de martillo (...) sólo en virtud de un despertar que corre hacia atrás” (Hua XI, 177). Pero este despertar tiene límites: la concatenación efectiva “acaba por volverse nula en el irradiarse hacia atrás” (Hua XI, 177).

Ahora bien, este ‘nil’ no es una nada absoluta. Husserl lo caracteriza preguntando: “¿Qué significa este “cero” (nil)? Es el depósito constante de objetos que han alcanzado institución viva en el proceso del presente viviente” (Hua XI, 177). Ese depósito constante guarda, fuera del foco del yo, los objetos y sentidos ya instituidos, “replegados lejos del yo, pero por completo a su disposición” (Hua XI, 177).

La pasividad originaria se entiende, entonces, como un campo de afecciones en el que, desde un ‘depósito’ de sentidos constituidos, ciertas formaciones son susceptibles de ser despertadas de nuevo, mientras otras permanecen sumergidas. El despertar es, precisamente, el tránsito desde ese fondo a una nueva presencia en la corriente viva.

En esta descripción, la afección ya implica una proto-atención. Se trata de una direccionalidad implícita del yo que hace que ciertas posibilidades llamen más que otras. De ahí que Husserl pueda afirmar que “el despertar es posible porque el sentido constituido está efectivamente implicado en la conciencia de fondo, en la forma no viva que aquí se llama inconsciente” (Hua XI, 179). Lo ‘inconsciente’, lejos de ser un vacío, es aquí la forma no viva de un sentido ya constituido, que puede ser despertado cuando una nueva

afección lo pone en juego (Hua XLII; Arbaizar, 2022; Geniusas, 2024).

El despertar afectivo es el modo mismo en que la vida de conciencia pasa de la simple co-implicación latente a una presencia que, eventualmente, podrá convertirse en acto temático. En este nivel más bajo, la formación se perfila como un proceso de selección silenciosa: lo que se ha constituido y se conserva en el ‘depósito’ no se actualiza todo a la vez, sino según cadenas de afección que predisponen qué puede convertirse en tema.

Si se mira ahora el campo de presencia desde la percepción, se advierte que, incluso allí donde el yo parece plenamente activo, opera una articulación pasiva entre lo dado y lo co-dado. Husserl muestra que en toda percepción externa hay “una división fundamental entre lo que es percibido genuinamente y lo que no es percibido genuinamente” (Hua XI, 4); esta escisión pertenece a la estructura primordial de la correlación entre percepción y cosa corpórea. Al mirar una mesa, sólo un lado es ‘genuinamente visto’, mientras que los demás lados quedan fuera de la intuición plena.

Sin embargo, esos lados no son pura nada: “los lados no visibles están ciertamente también ahí de algún modo para la conciencia, ‘co-intencionados’ como co-presentes” (Hua XI, 4). Así aparece el campo de presencia: lo que aparece ‘en persona’ viene acompañado de una serie de co-presencias no intuitas, pero ya significativas, que orientan tanto nuestras anticipaciones perceptivas como nuestras posibilidades ulteriores de atención.

Esta articulación entre presencia plena y co-presencia vacía se comprende mejor si se la conecta con el horizonte (Walton, 2015; 2019; 2020). Los lados no vistos, así como las posibilidades de nuevas apariciones, no son un puro ‘afuera’ indeterminado, sino que pertenecen a un sistema de anticipaciones. Husserl puede decir que “todas las anticipaciones en la percepción externa son o bien intenciones anticipantes actuales o bien horizontes intencionales, que, por así decirlo, están en el umbral de pasar a expectativa” (Hua XI, 355). Dicho de otro modo: el campo de presencia no sólo abarca lo que ahora está a la vista, sino también una red de horizontes intencionales que pueden convertirse en expectativas efectivas si ciertas afecciones los activan.

La pasividad originaria de la percepción consiste, precisamente, en esta trama de horizontes que exceden lo que el yo tematiza y, sin embargo, condicionan de antemano qué podrá ser tematizado y cómo.

En este marco se entiende por qué la pasividad funciona como trasfondo operativo de toda toma de posición. La ‘vida universal’ de la conciencia incluye tanto los actos en los que el yo se reconoce como centro, como una vasta zona de vivencias en las que el yo no está despierto: “una vida universal que es una vida de conciencia por completo abarca los actos específicos, aquellos que son específicamente conciencia del yo, así como la conciencia de fondo” (Hua XI, 365). Es en ese fondo donde se dibuja un “espacio visual (...) lleno y (...) presente a la conciencia” (Hua XI, 365), aun cuando sólo un objeto —el árbol en el paisaje— reciba la atención explícita.

El paso de una vivencia de fondo a un acto egoico no es una simple intensificación cuantitativa; Husserl subraya que, cuando un argumento latente sale a primer plano, su intencionalidad “es una intencionalidad oculta, hasta el punto en que ahora la actualizamos” (Hua XI, 366). El acto no añade *ex nihilo* un sentido nuevo, sino que explicita una intencionalidad ya operante, transformando su modo de ejecución. Todo acto de toma de posición se inserta, así, en una red previa de afecciones, co-presencias y horizontes que le dan materia y dirección.

Desde aquí puede aclararse qué significa hablar de una pre-predicación y de un sentido no temático en la experiencia formativa. El objeto percibido no es sólo aquello de lo que pueden afirmarse proposiciones; antes de cualquier juicio, se ofrece como un ‘algo’ dotado de lados no vistos pero co-presentes, de posibilidades implícitas de exploración, de similitudes y diferencias aún no comparadas. La mesa que ‘llama’ a girarla para ver sus otros lados, el tono fuerte que despierta al tono débil, la cadena de golpes que se reconoce como tal gracias a un despertar retroactivo: en todos estos casos la conciencia opera con sentidos que todavía no han sido objeto de predicados, pero que ya orientan qué será relevante, qué contará como confirmación o sorpresa, qué se conservará en el depósito de lo significativo.

Esa esfera pre-predicativa está estructurada por la afección, el horizonte y la co-presencia implícita, y es justamente allí donde

se juega la posibilidad de formación: lo que afecta y queda como sentido de fondo, lo que puede despertarse desde el ‘nil’ como reserva de objetos instituidos, lo que el horizonte anticipa sin que todavía se diga en juicios. Todo ello configura el suelo pasivo desde el cual una vida de aprendizaje, de hábitos y de estilo cognitivo podrá desplegarse. En la medida en que los procesos de formación modifican este suelo —redistribuyen lo que afecta, reorganizan el campo de presencia, reestructuran los horizontes de expectativa—, preparan la transición hacia una habitualidad activa que habrá de analizarse como sedimentación y génesis en el estrato pasivo mismo.

Habitualidad y sedimentación: génesis pasiva de la formación

En la perspectiva abierta por las investigaciones sobre la síntesis pasiva (Osswald, 2016), la formación ya no puede describirse sólo como una serie de actos conscientes y explícitos, sino como el resultado de una génesis en la que lo vivido se deposita y permanece como trasfondo disponible. Husserl caracteriza esta dimensión mediante el motivo de la sedimentación: “todo logro del presente viviente... se sedimenta en el ámbito de la esfera horizontal muerta o adormecida en un orden fijo de sedimentación” (Hua XI, 178).

Lo que se acumula allí no son sólo contenidos ya pasados, sino formas de síntesis logradas, configuraciones de sentido que han sido una vez activas y que ahora reposan como un depósito ordenado de posibilidades de reactivación. En el plano formativo, esto significa que cada aprendizaje, cada adquisición de sentido, deja tras de sí una huella que no se borra sin más, sino que se integra en una ‘historia’ de la conciencia, accesible en principio a nuevas despertaciones. Husserl subraya que este proceso de hundimiento no se interrumpe: hay “un proceso que nunca se quiebra, en el que sedimentos de elementos inconscientes se estratifican unos sobre otros, mientras la potencialidad de su despertar se prolonga en esencia hasta el infinito” (Hua XI, 194).

La formación, entendida genéticamente, consiste entonces en esta acumulación de capas de sentido, cuya persistencia —como sedimento— permite que cada nuevo acto de aprendizaje se apoye en un suelo ya trabajado.

Esta sedimentación no es un simple archivo inerte; se encadena con la constitución de un campo de objetos ya dados para el yo. Husserl

precisa que el “logro de la pasividad, y en el nivel más bajo, el logro de la pasividad hylética, configura un campo constante de formaciones objetuales ya dadas para el yo, y posteriormente, potencialmente, un campo de formaciones objetuales dadas al yo” (Hua XI, 163). En la medida en que lo constituido “para la conciencia” sólo existe para el yo ‘en tanto me afecta’, cualquier sentido ya constituido es pre-dado en cuanto ejerce una ‘atracción afectiva’ sobre el yo, que puede o no ceder a ella y volverlo tema (Hua XI, 163).

Aquí se perfila la dimensión pasiva de la habitualidad: el ‘campo constante’ no es sólo una suma de datos, sino un modo de estar ya afectivamente orientado hacia ciertas configuraciones del mundo. El mundo circundante que “en última instancia ha de ser constituido como completamente actual —en el que el yo vive, actúa y que, por otra parte, motiva constantemente al yo” (Hua XI, 163) es, precisamente, el mundo habitual, el suelo en el que la formación tiene lugar. Cada formación de hábito es, así, un episodio en la génesis de ese campo pre-dado, que se espesa y se estructura en la medida en que la vida de conciencia repite, confirma y modifica sus propias síntesis.

En este contexto, la sedimentación se deja describir como el proceso por el cual los logros de sentido, primero vividos en el foco del presente, se convierten en adquisiciones duraderas. Analizando el cumplimiento perceptivo, Husserl destaca que el proceso de especificación no es sólo “un adquirir momentáneo de conocimiento, sino al mismo tiempo un proceso de adquisición que se efectúa en un saber que permanece y que se vuelve habitual” (Hua XI, 9). Cada nuevo cumplimiento otorga un momento específico de sentido; aunque esa determinación “se desvanece del campo de percepción genuina en el progreso hacia nuevas percepciones, permanece retenida” (Hua XI, 9–10).

Sobre esta base, el horizonte vacío que acoge las nuevas determinaciones ya no es un vacío indiferenciado, sino un horizonte articulado por las adquisiciones previas: después de haber visto, por ejemplo, el reverso de un objeto desconocido, la premonición de ese reverso adquiere una figura determinada, de modo que “el objeto desconocido se transforma en el proceso perceptivo en objeto familiar” (Hua XI, 10). La habitualidad, en este nivel, es el modo en que el saber se ‘vuelve hábito’: el objeto no sólo ha sido

conocido; queda incorporado como ‘posesión epistémica duradera’, que organiza de antemano las ulteriores aproximaciones perceptivas.

Desde aquí puede aclararse la conexión entre sedimentación de vivencias y constitución de hábitos. Lo que en la descripción de la corriente de conciencia aparece como “ámbito de verdadero ser que se enriquece continuamente” —un ámbito que “deviene un ámbito perdurable de verdadero ser, un ámbito de formaciones objetuales en sí mismas pre-dadas, disponibles para el yo activo y su aprehensión, identificación, verificación e invalidación” (Hua XI, 207–208)— es el correlato objetivo de la habitualidad subjetiva: un sistema de cosas y de verdades que ‘están ahí’ en tanto han sido una vez instituidas y siguen ejerciendo su peso motivador.

La sedimentación pasiva de estos logros, que ya no requieren ser reconstruidos en cada acto, constituye el trasfondo de hábitos cognitivos: modos estabilizados de anticipar, de confiar en ciertas regularidades, de reconocer estructuras. La formación, como despliegue de hábitos y estilos cognitivos, supone este ‘ámbito perdurable’; pero, a la vez, lo transforma, pues cada nueva adquisición se inscribe en él y modifica su figura.

Esta dimensión pasiva se prolonga hacia el nivel de las costumbres y los estilos de atención, donde la habitualidad comienza a manifestarse como ‘modo de abordaje del mundo’. Husserl ofrece un ejemplo elocuente en el análisis de los signos: cuando nuestro interés se concentra anómalamente en el signo mismo —por ejemplo, en la forma escrita de una palabra o en la bandera que funciona como señal—, se produce una ruptura con la función normal del signo, que es remitir a otra cosa. En esa anormalidad “se siente que se va contra la corriente, por así decirlo, y que no sólo se está violando un hábito, sino un fin determinante habitual, un imperativo práctico” (Hua XI, 370).

El que lo ‘normal’ pueda describirse aquí como hábito y, todavía más, como fin habitual y como imperativo práctico indica que el modo de atender al mundo está regido por hábitos sedimentados: espontáneamente dejamos que los signos ‘apunten más allá de sí mismos’ hacia los sentidos que importan, y sólo mediante una torsión activa de la atención suspendemos este estilo adquirido. La formación lingüística, en este caso, se manifiesta como un estilo de atención ya

automatizado, que distingue fondo y figura, relevante e irrelevante, sin requerir una decisión explícita en cada ocasión.

Husserl radicaliza esta idea cuando describe la actitud interrogativa como una disposición práctica que puede sedimentarse. La pregunta, lejos de ser un simple estado puntual, es “una orientación práctica dirigida a una decisión judicial” que “pertenece a la esfera de la volición” (Hua XI, 631). Añade, además, que la interrogación originaria es “una tendencia práctica hacia una decisión judicial, y además una actitud práctica habitual que puede ser eficaz durante largo tiempo, estando siempre al borde de pasar a voliciones, esfuerzos, acciones correspondientes, ensayos de métodos para resolver problemas, etc.” (Hua XI, 631).

Una vez sedimentada, la actitud interrogativa ya no necesita de una decisión expresa para activarse: opera como hábito del preguntar, como un estilo de trato con las cosas que convierte al sujeto en alguien que ‘vive’ en la problemática, que se relaciona con los objetos y las situaciones como algo que demanda justificación, prueba y revisión. La formación científica o filosófica se deja comprender, así, como génesis de una habitualidad interrogativa pasiva, que predispone la atención y la motivación antes de cualquier juicio concreto.

En este punto se perfila con fuerza la tesis de que la habitualidad constituye el suelo de los procesos de aprendizaje. El campo de objetos pasivamente pre-dados, configurado por la pasividad hylética y por la sedimentación de logros previos, es el universo en el que puede emerger la actividad de aprender: aquello que se presenta como ‘ya conocido’, lo ‘obvio’, lo ‘normal’, no es una simple repetición de lo mismo, sino el resultado de una sedimentación que fija líneas de significación y caminos de acceso. Husserl muestra que, a partir de la concatenación de recuerdo, verificación y conflicto, la corriente de conciencia “contiene un ámbito de verdadero ser que se enriquece continuamente” y que “se convierte, de acuerdo con la institución primordial de la identidad constante, en un ámbito perdurable de verdadero ser” (Hua XI, 207–208).

Este ámbito de lo verdadero ‘ya instituido’ es el correlato objetivo de la habitualidad cognitiva: sobre él se apoyan tanto los nuevos aprendizajes —que lo amplían o rectifican— como los errores, que se miden con su normatividad. Aprender algo nuevo significa, entonces, rearticular ese ámbito perdurable, modificar el sistema

de sedimentaciones mediante nuevas síntesis activas que, una vez cumplidas, volverán a sedimentarse.

La conexión entre trabajo activo y pasividad habitual se muestra de manera paradigmática cuando Husserl describe cómo los resultados de la actividad judicativa se sedimentan en un sujeto. Luego de una serie de determinaciones respecto de un mismo tema, “lo que ha sido ganado en relación con los productos de determinación puede sedimentarse en este sujeto por medio de atribuciones, puede enlazarse sistemáticamente y ser aprehendido conceptualmente en conjunto; de este modo, las consecuencias de todo el trabajo judicativo hasta ahora, respecto del sustrato en cuestión, están reunidas y pueden verse claramente, y están disponibles para todo ulterior trabajo judicativo” (Hua XI, 110).

El concepto, aquí, no es sólo una estructura lógica, sino un nudo de sedimentaciones: una forma habitual de ver el objeto, en la que se condensan las determinaciones previamente logradas. El sujeto formado ya no tiene que rehacer desde cero las verificaciones por las que pasó; dispone de ellas en una forma abreviada, habitualizada, que orienta su juicio futuro. La formación conceptual es, en este sentido, el paso de un trabajo explícito a un ‘saber hacer’ implícito, que opera pasivamente en cada nueva toma de posición.

La pasividad habitual no sólo conserva, sino que hace posible la reactivación activa. Husserl insiste en que las sedimentaciones no son un fondo muerto, porque precisamente ‘la potencialidad de despertar’ se mantiene abierta en ellas. En la esfera musical describe cómo un comienzo que parecía haber desaparecido puede “volver a destacarse como unidad” cuando un nuevo verso lo despierta, sin que ello consista en un simple acto de recuerdo explícito (Hua XI, 422).

Algo análogo sucede en la experiencia formativa: una explicación, un ejercicio, una práctica corporal que en su momento se vivió con atención puede reaparecer como comprensión súbita, como facilidad espontánea, como estilo de ejecución, sin que el sujeto tenga que ‘volver atrás’ temáticamente sobre todas las vivencias que lo constituyeron. Lo que reaparece, gracias a la estructura de la sedimentación, es un modo habitual de sentido que ahora puede ser retomado activamente, ampliado, criticado o confirmado. Sin esa capa de habitualidad sedimentada, cada acto activo sería un comienzo absoluto, sin posibilidad de ‘seguir aprendiendo’ en sentido fuerte.

De este modo se clarifica la tesis de que la formación auténtica consiste en un tránsito de la pasividad a la actividad y, a la vez, en un continuo retorno a la pasividad como trasfondo u ‘operatividad’ habitual. La sedimentación pasiva de vivencias, logros de conocimiento, actitudes prácticas y estilos de atención constituye el suelo en el que la actividad reflexiva y predicativa puede erigirse. El aprendizaje, la costumbre, el hábito cognitivo y el estilo de pensamiento no son sino formas diversas de esta misma estructura: logros originariamente activos que, al sedimentarse, se vuelven pasivos y que, precisamente por ello, pueden ser reactivados una y otra vez, motivando nuevas tomas de posición.

En la medida en que Husserl muestra que “cualquier tipo de sentido constituido está pre-dado en cuanto ejerce una atracción afectiva” (Hua XI, 163), se hace visible que toda formación opera ‘en y desde’ la pasividad: la actividad formativa no crea *ex nihilo*, sino que responde, en cada caso, a un campo de sentido ya sedimentado, lo reorganiza y lo deja, a su vez, sedimentado para ulteriores génesis.

Del hábito a la reflexión: tránsito a la actividad predicativa

Si en la sección anterior la formación aparecía como sedimentación pasiva de hábitos y estilos de atención, ahora se trata de describir el momento en que esa habitualidad se reactiva, se tematiza y se reorganiza en forma de juicios, predicados y conceptos. En el horizonte de Hua XI, este paso del hábito a la reflexión no es un salto a otro ‘estrato’ separado, sino una intensificación de la misma vida de conciencia: la actividad predicativa se construye sobre preparaciones pasivas, y la formación auténtica consiste, precisamente, en aprender a apropiarse reflexivamente de esos sedimentos que nos preceden.

Husserl insiste en que la transición de la pasividad a la actividad pasa, de manera decisiva, por la reactivación de los sentidos ya sedimentados. La memoria y la afección no son meros ‘efectos secundarios’, sino condiciones para que algo se destaque de nuevo como tema. Una ‘conciencia vacía’ —un retener vacío, un horizonte apenas latente— puede ser ‘despertada’ por una nueva afección y esclarecida como recuerdo; Husserl habla de cómo “una afección puede despertar esta conciencia vacía y clarificarla como recuerdo” (Hua XI, 389).

Este despertar no añade un objeto absolutamente nuevo, sino que reactualiza una unidad de sentido que ya estaba prefigurada en la corriente pasiva. Algo análogo vale para los objetos ya conocidos que han ‘caído al fondo’: la actividad cognitiva avanza necesariamente sobre ‘ámbitos de objetos ya pre-constituidos’ que están ‘contenidos en la potencialidad del trasfondo’, de manera que, cuando volvemos a ellos, los encontramos con el carácter de familiaridad propio de aquello que ya fue constituido antes. La reactivación de sedimentos —recuerdos, tipos de cosas, modos de abordaje— es así el primer momento formativo: lo aprendido no se repite simplemente, sino que despierta en nuevas constelaciones de afección y atención.

Ahora bien, la mera reactivación sigue siendo, en un primer momento, pre-predicativa. Pasivamente se producen coincidencias parciales entre un objeto-tema y momentos suyos, se acrecienta el sentido de ese objeto, se constituyen comunidades de semejanza, nexos de homogeneidad y gradaciones que orientan el interés. Husserl subraya que aquí hay ‘excitaciones para posibles determinaciones’, pero que, en este nivel, ‘todavía no’ hay juzgar propiamente dicho: “lo preparado por la pasividad exige un nuevo paso para convertirse en juicio” (Hua XI, 70).

La experiencia formativa, en este punto, consiste en aprender a dar ese ‘nuevo paso’: tomar conciencia de que lo que se nos da como hábito, familiaridad o presentimiento pre-predicativo puede ser llevado a una explicitación en la que se constituye por vez primera un estado de cosas como tal.

Husserl describe este ‘nuevo paso’ como acceso al llamado ‘nivel de juicio’. Bajo este título entiende “la actividad de relacionar un tema con otro tema” (Hua XI, 70), es decir, el pasaje desde una simple atención examinante —que se limita a ‘adentrarse’ en un objeto o a pasar de uno a otro— hacia una síntesis en la que se constituye correlativamente un sujeto y una determinación. Cuando, en el tránsito de un objeto *S* a un momento suyo *m*, la coincidencia pasiva ha aumentado el sentido de *S*, puede ocurrir que ese *S* ‘ampliado en sentido’ entre de nuevo en el foco de interés; entonces el yo adopta a *S* como sujeto-tema y a *m* como término *ad quem* de una intención activa, en la que *S* ‘se deja determinar’ por *m*. Husserl resume este progreso señalando que “el progreso de la objetivación consiste en

formar activamente sujeto-tema y tema-de-determinación” (Hua XI, 70).

Este pasaje de la simple familiaridad con algo a la constitución de un sujeto de determinaciones es decisivo para la tesis: la formación no consiste sólo en acumular hábitos, sino en aprender a hacer de esos hábitos un campo de posible determinación judicativa.

En esta misma línea, Husserl muestra cómo, en la articulación progresiva de la actividad, se constituye una nueva forma de sentido en la que los términos ‘sujeto’ y ‘determinación’ obtienen su significación originaria: “los términos ‘sujeto’ y ‘determinación’ adquieren aquí su significado originario” (Hua XI, 20). Sobre la base de esta primera articulación, los conceptos correspondientes se forman por abstracción y, con ellos, surgen las primeras categorías lógicas. No es casual que Husserl pueda afirmar que “llamamos ‘categorías lógicas’ a los conceptos que aprehenden científicamente tales determinaciones” de la forma posible del juicio (Hua XI, 44).

Predicar y conceptualizar no es, entonces, añadir una ‘capa’ conceptual a una experiencia neutra, sino cristalizar —en forma de sujeto, predicado y categoría— conexiones de sentido prefiguradas pasivamente en la habitualidad. La formación, entendida como tránsito a la actividad predicativa, es el aprendizaje de esta cristalización: hacer que los hábitos de ver, recordar y asociar se articulen como juicios y nociones.

Este tránsito no se agota en la constitución de juicios ‘sobre las cosas’, sino que se prolonga en una dimensión reflexiva en la que los propios juicios y sus horizontes se convierten en tema. Husserl distingue cuidadosamente el juicio como acto y el estado de cosas como ‘formación categorial’: “el estado-de-cosas es el juicio hecho objeto” (Hua XI, 92). En la reflexión, la atención ya no se dirige a las cosas mismas, sino al juicio en el que las cosas son tematizadas; el mismo tema del juicio aparece en una modalidad modificada, como contenido de un nuevo acto reflexivo.

De este modo, “la reflexión descubre los temas del juicio principal con sus ‘cargas de sentido’” (Hua XI, 92): la formación predicativa se redobra en una formación reflexiva, donde lo aprendido se examina, se compara y se reordena. Desde la perspectiva de la formación, esto significa que el sujeto no sólo ‘sabe cosas’, sino que sabe cómo y desde

dónde las sabe; es capaz de tematizar los sentidos sedimentados en sus propios juicios, de ponerlos en relación y de someterlos a contraste.

Esta dimensión reflexiva se vincula estrechamente con un trabajo de autoexamen que Husserl describe con detalle en el ámbito de la memoria. A propósito del análisis de recuerdos distantes, subraya que, cuando se descubren mezclas y engaños, “el yo se esfuerza por controlar sus recuerdos, aclararlos y desenmascarar la ilusión” (Hua XI, 283). Esta ‘labor de clarificación’ no es simplemente una corrección factual; es una reorganización de los nexos intencionales, una depuración de las conexiones asociativas que habían cristalizado en una forma habitual de recordar y de creer.

Trasladado a los procesos formativos, esto quiere decir que la reflexión crítica sobre lo aprendido —sobre los juicios que se sostienen, las evidencias que se dan por supuestas, las tipificaciones que se utilizan— implica una revisión de los hábitos cognitivos: desmontar asociaciones, distinguir los componentes verdaderos de las mezclas engañosas y reorientar la confianza hacia cadenas de autodación más puras. La reflexividad formativa es, así, un trabajo continuo de autoexamen que puede conducir, en términos husserlianos, ‘al verdadero sí mismo’ como polo de una vida de conocimiento más responsable.

Desde este trasfondo, la formación aparece como transformación de estilos cognitivos ya sedimentados. Husserl observa que toda objetivación activa ‘remite necesariamente a ámbitos de objetos ya pre-constituidos’ en el trasfondo, objetos bien conocidos o extraños, pero siempre prefigurados por actividades previas. La novedad de una investigación, de un juicio o de una teoría no consiste en partir de cero, sino en reorganizar —a través del interés cognitivo, de la atención y de las síntesis de identificación— una red de objetividades ya adquiridas.

Por eso advierte que “ningún objeto se da a una conciencia desarrollada sin una prefiguración previa” (Hua XI, 114): todo nuevo aprendizaje se injerta en un sistema de hábitos, horizontes y tipificaciones ya operantes. Pero esa misma dependencia del trasfondo pasivo hace necesaria la intervención renovadora del yo: “no debemos dejar que las objetividades formadas se hundan en el trasfondo pasivo” (Hua XI, 114); la organización de los ‘ámbitos de

ser' y de 'verdad' que constituyen un mundo circundante objetivo es una 'adquisición' del yo en su actividad teleológicamente orientada.

En este punto se cierra el círculo con la tesis general de la monografía. Husserl afirma que una lógica que quisiera mantenerse en la pura esfera de las formas activas de evidencia 'permanecería irremediabilmente oscura': "la tarea primaria es aclarar las síntesis pasivas que fundan toda verificación" (Hua XI, 71). La formación, entendida como tránsito del hábito a la reflexión y de la pre-predicación al juicio, debe asumir esta paradoja: la actividad más elevada —el examen reflexivo de los propios juicios y hábitos cognitivos— sólo puede comprenderse y ejercerse a partir de las síntesis pasivas que la sostienen.

La auténtica formación no se limita a producir nuevos contenidos de saber, sino que transforma los estilos cognitivos sedimentados, reordenando el juego de pasividad y actividad: aprende a habitar las propias habitualidades de tal modo que puedan ser reactivadas, tematizadas y reorientadas. Este movimiento prepara, a su vez, la cuestión de cómo una pedagogía concreta puede acompañar y suscitar esta transformación de estilos, articulando prácticas de enseñanza y aprendizaje que no violenten la pasividad, sino que la trabajen como trasfondo vivo de toda actividad predicativa (Costa, 2018).

Procesos de aprendizaje: formación en y desde la pasividad

En la perspectiva que aquí se sigue, los procesos de aprendizaje no añaden simplemente nuevos contenidos a una conciencia ya dada, sino que reorganizan de raíz el modo en que la experiencia se abre, anticipa y retiene su mundo. Husserl describe la percepción misma como un aprender originario: "el proceso de percepción es un constante proceso de adquisición de conocimiento que conserva lo adquirido y configura un sentido siempre renovado y enriquecido" (Hua XI, 288). Cada nueva aparición de la cosa se inserta en esta corriente de adquisiciones, de tal manera que lo ya visto no se pierde, sino que se mantiene como un sentido incorporado al objeto y disponible para ulteriores determinaciones. El aprender, entendido fenomenológicamente, es precisamente esta transformación progresiva del sentido del mundo y de sí, por la cual el horizonte de lo posible se va modulando de acuerdo con lo ya adquirido y sedimentado.

En este marco, la formación aparece como una reconfiguración de horizontes y expectativas habituales. Husserl insiste en que “cada aparición implica un sistema entero de apariencia” bajo la forma de “horizontes intencionales internos y externos” (Hua XI, 234). No hay percepción puntual que no se dé ya como nudo de un haz de posibilidades: variaciones posibles del objeto, lados aún no vistos, modos alternativos de acceso. Ahora bien, estos horizontes no permanecen idénticos a sí mismos: la retención de lo ya experimentado modifica la manera en que el horizonte vacío se prefigura. Husserl lo formula diciendo que, tras haber visto una faz del objeto, “el horizonte vacío de la aparición presente recibe una nueva prefiguración que apunta de modo determinado a lo ya dado como co-presente” (Hua XI, 234).

De este modo, el paso de lo desconocido a lo familiar —el núcleo mismo de toda experiencia formativa— consiste en que las expectativas indeterminadas se van rellenando y el horizonte mismo se transforma desde dentro: el objeto antes extraño se convierte en familiar, precisamente porque su horizonte de posibilidades se ha vuelto más determinado. En términos de la tesis central, el proceso formativo es un tránsito desde una pasividad de horizontes vagos hacia una actividad que, al tematizar y cumplir expectativas, reordena el trasfondo pasivo sin abandonar nunca su primacía.

Este carácter dinámico del horizonte se deja ver con particular claridad cuando Husserl analiza la motivación de las creencias anticipantes. El ‘curso del saber experiencial’ motiva, dice, ‘un curso de intenciones hacia el futuro’, de tal manera que todo tender hacia el porvenir es una “creencia motivada” (Hua XI, 199). Las expectativas no surgen *ex nihilo*, sino que son el resultado de la historia de adquisiciones previas. Por eso se puede hablar de un saber que se configura “a partir de adquisiciones repetidas del mismo sentido” y que “tiene una dimensión de intensidad”, de modo que el saber “se profundiza y se fortalece” (Hua XI, 199).

El aprendizaje se deja describir aquí como la intensificación de un sentido habitual a través de una serie de cumplimientos relativos: cada nueva experiencia no sólo confirma o corrige expectativas, sino que reestructura el espacio de lo esperable mismo. En esa medida, aprender es reconfigurar horizontes y expectativas habituales, es

decir, transformar la pasividad de fondo que orienta de antemano todo ulterior acto activo.

Si el aprendizaje implica la modulación de horizontes, su dispositivo privilegiado es la guía de la atención. Husserl muestra que todo signo —y en particular la palabra— funciona como un operador que selecciona y orienta el campo temático. En el análisis de la expresión indica que “el signo-palabra, que en sí no interesa, sirve para atraer la atención hacia el sentido como aquello que importa al yo” (Hua XI, 370). Añade, además, que a todo signo le pertenece, según su esencia, ‘un cierto imperativo’, “una indicación firme de su intención temática” (Hua XI, 369).

En clave formativa, esto significa que la enseñanza —la explicación, el ejemplo, la consigna— es una articulación de signos que, apoyándose en la afectividad ya existente, canaliza la atención del aprendiz hacia ciertos aspectos del campo, dejando otros en penumbra. La operación activa del docente (explicar, mostrar, preguntar) se injerta, así, en una pasividad previa de la afección y la prominencia; precisamente por ello puede orientarla.

Los ejemplos y la repetición constituyen, en este contexto, auténticos dispositivos pasivo-activos del aprender. Husserl subraya que, en el ámbito de series homogéneas, la repetición gradualmente ordenada tiene una fuerza afectiva particular: “una concatenación de pares graduados, en la unidad de una gradación que se incrementa en la repetición, es una unidad afectiva más fuerte” que la que proviene de meras similitudes dispersas (Hua XI, 135). La repetición, lejos de ser una simple reiteración mecánica, intensifica las conexiones asociativas y fortalece la prominencia de ciertas configuraciones.

De manera análoga, al analizar el flujo temporal, Husserl muestra que “cuando algo es despertado por una repetición, algo sumergido es sacado de ‘el olvido’” (Hua XI, 289). La repetición no crea un contenido nuevo, sino que reactiva un sentido ya adquirido, lo saca al primer plano y lo reencadena con el presente. Desde el punto de vista de la formación, los ejercicios, las prácticas reiteradas y los ejemplos que regresan con pequeñas variaciones operan precisamente así: aprovechan las leyes pasivas de la asociación y de la afección para consolidar un cierto modo de ver, de entender y de resolver. La actividad del aprendiz —repetir, aplicar, ejercitar— no hace sino

actualizar, según una pauta guiada, esa vida pasiva de retenciones y asociaciones que Husserl describe (Hua XXXIII).

El papel de la memoria en la consolidación de hábitos de pensamiento se aclara cuando Husserl tematiza la estructura retencional-protencional de toda vivencia. En el análisis de la presentificación distingue un componente retencional que “se vuelve inmediatamente vacío e intuitivo, pero mantiene el saber instituyente primordial, mantiene el sentido en su plena determinación y modo de ser” (Hua XI, 235). Lo que se ha vuelto no-intuitivo no por ello desaparece: persiste como saber instituido que sigue modulando expectativas y posibilidades.

En la percepción temática, este mismo proceso adquiere un carácter explícito. Husserl habla de una ‘adquisición originaria’ que, mediante la retención, se transforma en “posesión epistémica perdurable”, de tal modo que “tenemos aún toda la adquisición epistémica” de un objeto incluso cuando éste ha abandonado completamente el campo perceptivo (Hua XI, 9–10). La memoria, entendida así, no es un simple almacén de contenidos, sino la estructura mediante la cual el sentido adquirido se mantiene operante en la pasividad como base de nuevos actos activos.

De ahí que Husserl pueda hablar de una ‘regularidad legal de la retención’, por la cual el presente ‘recupera el pasado distante sumergido’ gracias a la similitud y a despertares retrospectivos (Hua XI, 288). Las repeticiones, los ciclos y los retornos de una misma figura o problema fortalecen ciertas huellas y prolongan su capacidad de resurgir frente a situaciones nuevas.

En esta perspectiva, los procesos de aprendizaje pueden describirse como un trabajo sobre la memoria pasiva: la pedagogía organiza condiciones para que determinados pasados se reactiven una y otra vez, se encadenen entre sí y acaben sedimentándose como ‘hábitos de pensamiento’. El sujeto en formación no sólo recuerda contenidos; aprende a dejarse afectar de un modo determinado por ciertas configuraciones, a ver en ellas lo relevante y a anticipar, desde ellas, recorridos posibles.

Todo esto conduce naturalmente a la distinción —no explícita en Husserl en los términos de la epistemología analítica, pero sí tematizable fenomenológicamente— entre un ‘saber cómo’ y un ‘saber que’. El análisis husserliano de la habitualidad muestra que

las adquisiciones de conocimiento no permanecen en el mero nivel del acto temático aislado. Al describir el paso de un objeto S a sus determinaciones, Husserl explica que, una vez ejecutada la síntesis activa, “la adquisición permanece como adquisición en modificación retencional”, de tal manera que el objeto “ha incorporado internamente, como saber habitual, las formaciones de sentido constituidas originariamente en los actos descritos” (Hua XI, 123).

Se trata de un saber que ya no coincide con el juicio explícito, pero que sigue actuando en él y más allá de él: el objeto ya está ahí como ‘esto tal-y-tal’ antes de ser nuevamente tematizado.

En la misma línea, en la sistematización metodológica de la fenomenología genética, Husserl puede afirmar que “todo lo habitual pertenece a la pasividad; incluso la actividad que se ha vuelto habitual” (Hua XI, 342). El saber que ha pasado al modo habitual ya no requiere un esfuerzo temático explícito para entrar en juego: opera como trasfondo, como disposición, como ‘poder’ previo. De ahí que el índice del volumen pueda referirse a ‘saber habitual’ y ‘actitud práctica habitual’ como rubros propios del análisis husserliano (Hua XI).

Este saber habitual es lo que aquí se traduce como ‘saber cómo’: un estilo de abordaje del objeto, una manera de atender, discriminar y comparar, cuya eficacia no depende de que el sujeto pueda formular proposiciones sobre ella. Cuando el matemático ‘ve’ de inmediato la estructura de una demostración, o cuando el lector experimentado ‘capta’ el tono de un texto, actúa una red de saberes habituales que no se agotan en juicios explícitos.

La distinción se clarifica aún más si se atiende a la diferencia entre el sentido pasivamente constituido y el sentido lógico. Husserl observa que, incluso antes de toda actividad lógica determinativa, el objeto ya posee un ‘sentido objetivo variable’ en el juego de las apariciones, “incluso antes de que la actividad determinativa con el tema lleve a cabo realizaciones lógicas”; sólo después “toma sobre sí un sentido lógico” nuevo (Hua XI, 59). El ‘saber que’ corresponde a este nivel lógico-predicativo: proposiciones explícitas, juicios tematizados, conceptos claros.

El ‘saber cómo’, en cambio, se arraiga en el sentido objetivo pasivo, en la manera en que el objeto, ya cargado de

determinaciones anteriores, se ofrece como punto de partida para nuevas operaciones. La formación cognitiva, entendida fenomenológicamente, no se agota en el enriquecimiento del repertorio de juicios verdaderos; consiste, sobre todo, en la transformación del sentido pasivo que prepara esos juicios, es decir, en el remodelamiento del ‘saber cómo’ sobre el mundo.

Esta dimensión operativa del saber se hace patente cuando Husserl —en la lectura introducida por Steinbock— relaciona la pasividad con “un ámbito de hábitos corporales que, habiendo sido adquiridos activamente, se han sedimentado en un estilo de comportamiento” (Steinbock, 2001, p. lvii). Lo que vale para los hábitos corporales vale, *mutatis mutandis*, para los hábitos cognitivos: procedimientos de cálculo, maneras de leer, esquemas de interpretación.

La enseñanza y el aprendizaje operan, en última instancia, sobre estos estilos sedimentados: exponen al sujeto a nuevas series de experiencias, guían su atención mediante signos y ejemplos, reactivan selectivamente su memoria y reorganizan sus horizontes de expectativa, con el fin de que ‘sepa’ de otro modo (Vargas y Gil, 2025). En coherencia con la tesis general, la formación se deja describir como tránsito de pasividad a actividad —pues requiere reflexión, juicio y decisión—, pero también, y sobre todo, como instauración de una nueva pasividad habitual: nuevos modos de ‘saber cómo’ que, una vez sedimentados, se convierten en el trasfondo desde el cual podrán surgir ulteriores actos predicativos y nuevas transformaciones del propio estilo cognitivo.

Procesos de enseñanza: organización intencional de la pasividad del aprendiz

La tesis general puede precisarse ahora en clave ‘didáctica’: enseñar no consiste en ‘añadir’ desde fuera contenidos a una conciencia vacía, sino en organizar intencionalmente la pasividad ya en curso del aprendiz, de tal modo que, sobre el trasfondo de afecciones, horizontes y habitualidades, pueda desplegarse un tránsito hacia actos explícitos de reflexión y predicación. En este sentido, la enseñanza es una praxis que trabaja *en* y *con* la pasividad originaria, reorientando sus leyes de génesis, sin abolirlas nunca (Siu, 2023).

El educando no es un punto de partida indiferenciado: es un *monadón* en proceso, ya tejido por asociaciones, expectativas y

hábitos; la tarea del docente es insertarse en ese proceso, modulando el campo de presencia, la afección y las vías de reactivación que conducen a nuevas formas de actividad cognitiva.

Desde esta perspectiva, la primera determinación fenomenológica de la enseñanza remite a la modulación del campo de presencia y del modo de afección. Husserl describe cómo lo ‘olvidado’, en sentido originario, no es una nada, sino una modalidad de intencionalidad debilitada, cuya fuerza afectiva puede ser nuevamente puesta en juego por la repetición y la asociación. Así, al analizar el caso de una estrofa aprendida de memoria, subraya que, cuando una repetición despierta algo que estaba sumergido y lo saca fuera del ‘olvido’, se modifica también el modo de pasado que pertenece a aquello despertado; lo ‘olvidado’, en cuanto ‘vacío’, es “una modalidad de intencionalidad, la forma en que las modificaciones retencionales ‘se vuelven borrosas’, en que su fuerza afectiva especial ‘se abandona’, pero que, según ciertas leyes esenciales, puede volver a ganarse” (Hua XI, 422).

La escena pedagógica puede leerse, justamente, como una práctica sistemática de tales despertares: la exposición, la pregunta, el ejercicio o el ejemplo no ‘crean’ *ex nihilo* contenidos, sino que reorganizan afectivamente un campo de remisiones retencionales, reactivando sentidos latentes y desplazando lo que domina y lo que permanece ‘borroso’ en el campo de presencia del aprendiz.

Esta reorganización se apoya en las leyes de asociación y de expectativa, que Husserl analiza como formas elementales de génesis pasiva (Quepons, 2018). Cuando describe la estructura de la expectativa asociativa, muestra cómo toda sucesión unitaria que ha tenido lugar —por ejemplo, la secuencia p—q— se proyecta, como un todo, hacia el futuro; si una repetición p’ irrumpe de manera uniforme con respecto a p, esa repetición despierta el p retenido y transmite su ‘disparo afectivo’ hacia q, de modo que “el q’ que sigue al p’ que acaba de ocurrir también será esperado en necesidad esencial originaria; esta expectativa asociativa presupone la asociación como referencia retrospectiva de ‘memoria’” (Hua XI, 290).

En la enseñanza, el docente explota precisamente este entretejido de repeticiones y expectativas: al disponer series de ejercicios, ejemplos o problemas según ciertos estilos de repetición y variación, no sólo ‘presenta contenidos’, sino que configura estilos de anticipación — qué cabe esperar tras cierto tipo de problema, qué tipo de solución

‘se impone’, qué horizonte de posibilidades se abre o se cierra—. Aprender, desde este ángulo, es ser introducido en un *estilo* de expectativas, y enseñar es configurar ese estilo a partir de las leyes pasivas que gobiernan la afectividad del campo de presencia.

Asimismo, Husserl muestra que el propio campo de presencia está estructurado por ‘llamadas’ que emanan de los objetos y reclaman una intensificación de la atención. Al analizar una cosa percibida en su horizonte, señala que la cosa “permanece y es algo respecto de lo que, según su naturaleza esencial, podemos avanzar y retroceder, acercarnos y alejarnos; respecto de ella resuena continuamente una llamada: acércate aún más, fija mejor la mirada en mí, entonces verás más, verás algo diferente” (Hua XI, 279).

Lo decisivo para nuestra cuestión es que el docente no produce por sí mismo esa ‘llamada’, pero sí la orquesta: elige objetos, textos, problemas y situaciones de tal modo que, en su propia estructura, susciten llamados a un ‘mirar mejor’, a un acercamiento progresivo. La organización del aula, del laboratorio o del seminario puede entenderse, así, como una composición de campos de presencia en los que determinadas cosas —una figura geométrica, un texto, un experimento— son colocadas en posición de máxima ‘vocatividad’ afectiva, invitando al aprendiz a dar el paso de la atención difusa a una atención focalizada.

En esta línea, la disposición de materiales, ejercicios y tiempos aparece como una configuración intencional de horizontes. Husserl subraya que toda experiencia en curso se entrelaza con una “estructura de expectativa, con una capa de anticipación, que es cumplida en parte por la experiencia, en parte entra en conflicto con ella y es anulada; tenemos una progresiva estructura de expectativa que anticipa las experiencias futuras sobre la base de la coexistencia ya dada y anticipa las futuras secuencias de coexistencias sobre la base de la serie entera de coexistencias que hasta ahora ha transcurrido” (Hua XI, 290).

Esto significa que el docente, al escalar los temas y las tareas, se inserta en una dinámica de horizontes: cada nueva lección se apoya en sucesiones ya constituidas y, al mismo tiempo, prefigura modos de continuidad y de ruptura en el horizonte del aprendiz. Cuando una secuencia está bien construida, la nueva materia se deja anticipar: algo ‘debía’ venir de ese modo; cuando el docente introduce un quiebre

deliberado, desbarata expectativas sedimentadas para abrir otras vías de constitución. La enseñanza aparece, entonces, como un arte de gobernar la tensión entre cumplimiento y conflicto de expectativas, en un trabajo fino sobre el horizonte pasivo de la jornada, del curso y de la formación entera.

En este trabajo de modulación pasivo-activa, la palabra del docente ocupa un lugar central. Husserl analiza con detalle cómo, en la conciencia verbal, la palabra no es un mero sonido, sino un signo afectivamente cargado. “En la conciencia verbal, las palabras tienen el carácter de signos; el carácter de indicación les es inherente; de ellas irradian tendencias indicativas que apuntan a lo mentado y terminan en el contenido de las significaciones” (Hua XI, 367).

Esta estructura se profundiza cuando Husserl añade que la intencionalidad que unifica palabra y sentido es una intencionalidad patente, en la que “el yo puro está presente; el yo se apodera de la palabra al considerarla, capta su tendencia indicativa y se deja guiar de buena gana por ella, ser iniciado en la ejecución del pensar; se deja orientar por lo pensado como aquello que es mentado por las palabras” (Hua XI, 367).

La escena de enseñanza verbal —explicación, exposición, diálogo— puede entenderse, así, como una explotación consciente de este poder indicativo de la palabra: el docente no sólo ‘comunica informaciones’, sino que se sirve de palabras-signo para guiar la atención del aprendiz, introducirlo en la ejecución de ciertos actos de pensar y orientarlo hacia un sentido que todavía no domina.

Husserl subraya, además, que la palabra, en el discurso normal, ‘apunta fuera de sí hacia el sentido’ y que, en cuanto signo, lleva consigo un cierto ‘imperativo’, una firme indicación de su intención temática. En el discurso normal, “la palabra dirige el interés; el signo verbal, que en sí mismo no es objeto de interés, sirve sólo para llamar la atención sobre el sentido como algo que importa al yo” (Hua XI, 368).

Enseñar es, por tanto, modular estos imperativos indicativos: seleccionar términos, ejemplos y fórmulas cuya fuerza de señalización arranque al aprendiz de sus intereses dispersos y lo concentre en un sentido temático; fluctuar entre palabras que sólo esbozan un horizonte y formulaciones predicativas que fijan un concepto; jugar con el contraste entre lo que ‘no importa’ —el sonido, el signo en

cuanto tal— y aquello que, a través de él, llega a importar y a reclamar una toma de posición.

Con ello se hace patente la dimensión específicamente predicativa de la enseñanza: el docente no se limita a suscitar afecciones, sino que conduce de la intuición pre-predicativa a la explicitación judicativa. Cuando Husserl muestra que “al reasumir una multiplicidad de actos en una unidad racional, por ejemplo, cuando paso de juicios ya proferidos a una inferencia que se sigue de ellos, tenemos un proceso activo de configuración que es un juzgar, porque otro juzgar lo precede; un juicio se apoya en otros juicios ya emitidos” (Hua XI, 342), está describiendo la forma general de la génesis activa en la esfera de los actos.

En la práctica docente, esta estructura se encarna en el modo en que se articulan definiciones, teoremas, ejemplos y ejercicios: el profesor selecciona juicios ya disponibles en el trasfondo del alumno —por experiencia o por enseñanza anterior— y los reúne en una unidad racional que hace surgir nuevas conclusiones. Lo decisivo es que esta ‘génesis activa’ descansa sobre un suelo pasivo: asociaciones, expectativas y hábitos de atención sin los cuales los juicios no ‘se sostendrían’ ni se conectarían (Hua I, §§ 38–39). Enseñar como explicitación predicativa es, así, reorganizar activamente una génesis que sigue siendo, en su raíz, pasiva.

Por último, la formación que tiene lugar en la enseñanza no es un asunto meramente individual; se inscribe en una génesis intermonádica en la que múltiples sujetos se co-determinan. En la sección metodológica, Husserl introduce explícitamente la cuestión de una pluralidad posible de mónadas ‘composibles’ que han de poder “motivarse recíprocamente” y “ser determinativas entre sí espiritualmente” (Hua XI, 40). Más adelante, pregunta de qué modo “la génesis de una mónada puede estar implicada en la génesis de otra, y de qué modo una unidad de génesis, según leyes de génesis, puede reunir una multiplicidad de mónadas”, lo que conduce a la cuestión de hacer comprensible monadológicamente “el mundo psicofísico natural y el mundo comunitario” (Hua XI, 343).

En clave formativa, esto significa que la génesis del aprendiz no es independiente de la génesis del docente ni de la comunidad de aprendices: los unos motivan a los otros, se convierten en

‘determinantes espirituales’ recíprocos y constituyen juntos un mundo comunitario de objetos y normas (Hua XIII; XIV; XV).

En este contexto, el lenguaje mismo aparece como una formación ideal que hace posible una comunidad de habitualidades cognitivas. Husserl pone de relieve que distinguimos manuscritos y ejemplares materiales de un mismo libro, pero que, más allá de esa multiplicidad de soportes, ‘el libro’ y ‘la obra’ son una única idealidad lingüística, repetible y accesible a muchos (Hua XI, 369).

La enseñanza se inscribe precisamente en esta dimensión: al introducir al aprendiz en una lengua —ya sea la lengua natural o el lenguaje matemático, lógico o técnico—, el docente lo introduce en un espacio de formas ideales que ya están en uso por una comunidad. Cada nuevo hábito cognitivo adquirido es, a la vez, una apropiación singular y una inserción en una tradición compartida. Co-formación, en este sentido, significa que el aprender de uno es inseparable del enseñar de otro y de la circulación de formaciones ideales —textos, teorías, métodos— que exceden a ambos.

De este modo, los procesos de enseñanza pueden describirse fenomenológicamente como una organización intencional de la pasividad del aprendiz: una modulación del campo de presencia y de la afección, una configuración de horizontes y expectativas, un uso orientado de la palabra como signo que dirige el interés y, finalmente, una inserción de la génesis individual en una génesis comunitaria de múltiples mónadas. La tesis inicial se confirma: toda auténtica formación —también en su modalidad docente— consiste en un tránsito desde pasividades pre-predicativas hacia actividades reflexivas y predicativas, tránsito que nunca abandona el suelo pasivo que lo hace posible. Sobre este suelo se apoyarán las consideraciones ulteriores, en las que el análisis de la formación deberá abrirse a las implicaciones críticas y normativas de este entrelazamiento pasivo-activo en los procesos educativos.

La auténtica formación como tránsito en y desde la pasividad

El recorrido previo permite ahora recoger en una sola figura lo que se ha ido perfilando analíticamente: la formación auténtica no es un añadido externo a una conciencia previamente acabada, sino el nombre del proceso por el cual una vida de conciencia, ya siempre en marcha, transforma su propio trasfondo pasivo de afecciones,

horizontes y habitualidades en nuevas formas de actividad reflexiva y predicativa, que a su vez se sedimentan y retornan a la pasividad. La tesis inicial se reformula así: allí donde hay formación en sentido estricto —aprendizaje, adquisición de hábitos, transformación de estilos cognitivos— hay un tránsito interno de pasividad a actividad que no rompe nunca la continuidad de la génesis pasiva, sino que la explicita, la organiza y la eleva a la responsabilidad de un ‘saber’ y un ‘saber cómo’ que se asumen como propios.

Esta unidad dinámica entre pasividad, habitualidad y actividad se deja ver en el modo mismo en que Husserl concibe el método fenomenológico. Steinbock resume el proyecto de las *Analyses* indicando que, una vez que se ha regresado a los orígenes de la ‘gran vida constituyente’, se trata de describir esa vida comenzando desde abajo y ascendiendo hacia arriba, para mostrar cómo el pensar genuino en todos sus niveles emerge aquí, cómo es motivado y edificado en su logro fundado a partir de las estructuras más básicas de la conciencia, y que las *Analyses* asumen la tarea de una ‘estética fenomenológico-trascendental’ fundante de una lógica fenomenológico-trascendental, investigando las conexiones sistemáticas de la formación pasiva de sentido (Steinbock, 2001).

El pensar ‘emerge’ porque hay ya una historia pasiva de afecciones, asociaciones, horizontes y sedimentaciones que lo motiva y lo hace posible; y, recíprocamente, una vez que el pensar se ejerce, se ‘edifica’ como logro fundado, es decir, se estabiliza en nuevas habitualidades que redefinen el suelo mismo de la pasividad.

Husserl lo formula, en clave metodológica, con una imagen que ilumina directamente la tesis: “la teoría de la conciencia es directamente una teoría de las apercepciones; el flujo de conciencia es un flujo de génesis constante; no es una mera serie, sino un despliegue, un proceso de devenir” (Hua XI, 339). La unidad entre pasividad y actividad no es, entonces, la de dos ‘capas’ superpuestas, sino la de un mismo flujo en el que todo nuevo acto activo —un juicio, una decisión, una explicitación temática— se injerta en una historia previa de apercepciones y, al mismo tiempo, se convierte en nuevo punto de partida para formaciones ulteriores. La habitualidad nombra, precisamente, esta dimensión de génesis constante: lo que alguna vez fue acto originario se conserva como estilo adquirido de

apercepción, como modo de dejarse afectar y de anticipar que ya no necesita ser constantemente tematizado.

Sobre esta base se pueden plantear algunos criterios fenomenológicos para hablar de ‘formación auténtica’. En primer lugar, tal formación ha de poder describirse genéticamente: debe poder mostrarse cómo los nuevos actos, hábitos o estilos cognitivos emergen motivados desde un trasfondo de pasividad y cómo ese trasfondo se ve, a su vez, transformado. No se trata sólo de acumular contenidos o destrezas, sino de modificar la estructura misma de los horizontes y de las afecciones. Husserl subraya que, en la investigación trascendental, las síntesis pasivas y activas han de ser comprendidas bajo una “regulación normativa según ideas de verdad” (Hua XI, 221), de modo que el crecimiento de sentido no es simplemente fáctico, sino orientado por ideales de concordancia y verificación.

Aplicado a la formación, esto significa que no basta con describir cómo de hecho se sedimentan hábitos; se trata de preguntar si esa sedimentación favorece o impide la realización de las ideas de verdad y de racionalidad que orientan la vida cognitiva.

En segundo lugar, la formación auténtica implica una articulación adecuada entre sedimentación y posibilidad de reactivación. Husserl describe, en el horizonte de la lógica trascendental, cómo los conceptos fundamentales de una región —por ejemplo, los de la ontología de la naturaleza— funcionan como normas *a priori* tanto para la ciencia empírica como para el análisis trascendental: “los conceptos fundamentales de la física empírica (...) no son en absoluto distintos de los conceptos directores de la ontología de la naturaleza o de la física racional” y “sirven continuamente al físico como normas para todo posible ser físico”, al tiempo que sirven al fenomenólogo como “hilos conductores” hacia los análisis trascendentales (Hua XI, 221).

La formación en un ámbito de saber debería reflejar esta doble función: sedimentar en el aprendizaje ciertos conceptos, distinciones y esquemas que operen como normas implícitas en su modo de ver el mundo y, a la vez, dejar esos mismos esquemas disponibles para una crítica reflexiva que pueda reajustarlos. Un hábito que no puede reactivarse reflexivamente, que no puede ponerse en cuestión, no cumple con este criterio de autenticidad.

En tercer lugar, una formación es auténtica cuando conduce a una toma de posición activa respecto de la propia génesis de sentido. La lógica fenomenológica, tal como la anuncia Husserl al comienzo del volumen, se define como una lógica que “quiere llevar a completa claridad la idea teleológica que uno tiene siempre en mente, aunque confusamente, cuando opera desde un interés puramente teórico”, y que procura “sacar a la luz las formas esenciales del conocimiento genuino y de la ciencia en todas sus figuras fundamentales, así como las presuposiciones necesarias de las que dependen y los métodos necesarios que conducen a ellas” (Hua XI, 352).

La formación auténtica, en esa línea, no se limita a habilitar al sujeto para ‘moverse’ con soltura dentro de un campo de prácticas y discursos; implica también introducirlo en la inteligibilidad de las formas de validez que rigen ese campo, de modo que pueda reconocer las teleologías implícitas en sus propias operaciones cognitivas y, eventualmente, reorientarlas.

Con estos criterios se puede delimitar el alcance —y también los límites— de una teoría fenomenológica de la enseñanza y el aprendizaje, tal como se ha venido esbozando a partir de la Hua XI. Husserl mismo insiste en que, en este volumen, sólo se ha podido alcanzar un primer esclarecimiento de problemas que remiten a toda una constelación de disciplinas trascendentales: “Debe bastarnos con haber puesto al menos de relieve la problemática y, allí donde hemos llevado a cabo nuestro análisis, en especial donde hemos emprendido el trabajo para la constitución más universal y a la vez más primitiva de la temporalidad inmanente, con haber ganado una comprensión clara del estilo de tales investigaciones” (Hua XI, 352).

A causa de “la inmensa variedad de problemas que pertenecen aquí”, estas investigaciones abren hacia “todo un conjunto de disciplinas trascendentales”, entre ellas “una ciencia trascendental de la naturaleza”, “una ciencia trascendental de las personalidades”, “una sociología trascendental relativa a posibles comunidades personales en general” y “una ciencia trascendental de la cultura como ciencia trascendental de las posibles realizaciones de las comunidades en general” (Hua XI, 221).

Nuestra reconstrucción fenomenológica de la formación como tránsito en y desde la pasividad se sitúa precisamente en ese umbral: se apoya en las clarificaciones genéticas acerca de la afección, el

horizonte, la sedimentación y la actividad judicativa, pero no pretende ofrecer un ‘manual’ pedagógico ni sustituir las ciencias empíricas de la educación. Su alcance específico consiste en esclarecer el suelo trascendental sobre el que tienen sentido categorías como aprendizaje, hábito, costumbre cognitiva o estilo de mundo; su límite reside en que, por principio, no puede dictar contenidos ni métodos concretos, sino sólo ofrecer normas formales para evaluar si tales contenidos y métodos respetan o traicionan la teleología de la razón que anima la vida de conciencia.

Este punto se vuelve particularmente claro cuando Husserl diagnostica la situación de las ciencias modernas y el papel de la lógica. En un pasaje central afirma que, en la modernidad, las ciencias se han autonomizado hasta el punto de menospreciar la lógica, mientras que ésta ‘se aparta completamente de su propio sentido y de su tarea inalienable’ y se contenta con copiar normas de las ciencias de hecho. Frente a ello, Husserl sostiene que el verdadero déficit no es sólo la imposibilidad de abarcar el cúmulo de resultados, sino algo más radical: “la falta de enraizamiento de las ciencias, su enraizamiento en principio, y la unificación de ellas a partir de estas raíces”. Y añade que “faltan las ideas centranes que iluminarían con facilidad todo el pensar en las ciencias especiales y que espiritualizarían todos sus resultados particulares remitiéndolos a polos eternos”, y falta “la referencia de retorno a las fuentes fenomenológicas primordiales en la subjetividad que lleva a cabo el conocimiento” (Hua XI, 354).

Si se toma en serio este diagnóstico, la teoría fenomenológica de la enseñanza y el aprendizaje ha de incluir como momento esencial la responsabilidad por ese ‘enraizamiento en principio’. No se trata sólo de transmitir técnicas o informaciones, sino de introducir en una forma de vida cognitiva en la que los logros científicos, culturales o prácticos sean continuamente reconducidos a sus fuentes constitutivas en la subjetividad trascendental. En términos husserlianos, ello requiere “elevarnos por encima del olvido de sí del teórico”, que “vive en las teorías y métodos, pero no tiene una visión temática de esta vida que realiza” (Hua XI, 354).

Trasladado al ámbito educativo, esto significa formar sujetos capaces de reconocer su propia participación activa en la génesis del sentido del mundo y, por tanto, responsables de los estilos de mundo que, con sus hábitos y decisiones, contribuyen a consolidar.

Desde aquí se comprende también la dimensión comunitaria y cultural de la pasividad formativa. Cuando Husserl señala que la investigación genética conduce a una ‘ciencia trascendental de la cultura como ciencia trascendental de las posibles realizaciones de las comunidades en general’, indica que las formas pasivas de sentido —horizontes, hábitos, estilos de atención— no son meramente individuales, sino que se configuran en y a través de comunidades de práctica, de lenguajes compartidos y de tradiciones científicas y culturales. La formación auténtica no puede, por tanto, entenderse como un mero ‘perfeccionamiento’ interior de cada sujeto, sino como co-formación: modificación conjunta de habitualidades cognitivas que definen un mundo común.

La responsabilidad educativa se extiende, entonces, al plano de la cultura: educar es tomar posición en la génesis de una forma de mundo, en la que ciertos modos de ver, valorar y teorizar se hacen dominantes, mientras otros quedan relegados.

En conjunto, la lectura de la Hua XI permite afirmar que una auténtica formación —sea en el nivel del aprendizaje elemental, de la consolidación de hábitos intelectuales o de la reflexión científica más alta— tiene siempre la estructura de un tránsito en y desde la pasividad. *En y desde*: porque el paso a la actividad reflexiva y predicativa no sale nunca de la esfera pasiva, sino que la explicita, la reorganiza y la somete a nuevos criterios de validez; y porque toda nueva actividad, una vez ejercida, se re-sedimenta como habitualidad, redefiniendo el suelo mismo de la vida pasiva.

En la medida en que la enseñanza asume conscientemente esta estructura —modulando campos de presencia y de afección, configurando horizontes, guiando las reactivaciones de la memoria y abriendo a la comprensión de las propias fuentes constitutivas—, puede describirse fenomenológicamente como una práctica responsable de formación: una praxis que no sólo transmite un mundo ya hecho, sino que participa en la génesis continua de un estilo de mundo y de una comunidad de sentido que, precisamente por ello, no deja de ser una tarea.

Referencias

ARBAIZAR, B. Inconsciente y fenomenología en Husserl. En: *Eikasía*, n.º 110, 2022, pp. 69–111.

COSTA, V. *Fenomenología de la educación y la formación*. Trad. Juan Manuel Cabiedas Tejero. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2018.

GENIUSAS, S. The Unconscious in Husserl's Phenomenology. En: *Human Studies*, n.º 1, 2024, pp. 1–26.

HUSSERL, E. *Analysen zur passiven Synthesis: Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten 1918–1926*. Hrsg. Herausgegeben von Margot Fleischer. Husserliana, Bd. 11XI. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1966.

HUSSERL, E. *Analyses Concerning Passive and Active Synthesis: Lectures on Transcendental Logic*. Traducido por Anthony J. Steinbock. Edmund Husserl – Collected Works, vol. 9. Dordrecht – /Boston: Kluwer Academic Publishers, 2001.

HUSSERL, E. *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. Hrsg. von Stephan Strasser. Husserliana, Bd. I. Nijhoff, Den Haag, 1950.

HUSSERL, E. *Die Bernauer Manuskripte Über das Zeitbewusstsein*. Hrsg. von Rudolf Bernet und Dieter Lohmar. Husserliana, Bd. XXXIII. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2001.

HUSSERL, E. *Ding und Raum. Vorlesungen 1907*. Hrsg. Von Ulrich Claesges. Husserliana, Bd. XVI. The Hague – Boston – Londres: Martinus Nijhoff, 1973.

HUSSERL, E. *Grenzprobleme der Phänomenologie: Analysen des Unbewusstseins und der Instinkte. Metaphysik. Späte Ethik (Texte aus dem Nachlass 1908-1937)*. Hrsg. von Rochus Sowa und Thomas Vongehr. Husserliana, Bd. XLII. Dordrecht: Springer, 2014.

HUSSERL, E. *Meditaciones cartesianas*. Traducido por Mario Presas. Buenos Aires, Ediciones Paulinas, 1979.

HUSSERL, E. *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Erster Teil: 1905–1920*. Hrsg. von Iso Kern. Husserliana, Bd. XIII. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1973.

HUSSERL, E. *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Zweiter Teil: 1921–1928*. Hrsg. von Iso Kern. Husserliana, Bd. XIV. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1973.

HUSSERL, E. *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Dritter Teil: 1929–1935*. Hrsg. von Iso Kern.

La formación fenomenológica — tránsito de la passividad pre-predicativa a la actividad reflexiva, en los procesos de enseñanza e aprendizaje

Husserliana, Bd. XV. Den Haag (The Hague): Martinus Nijhoff, 1973.

OSSWALD, A. *La fundamentación pasiva de la experiencia*. Madrid, Plaza y Valdés, 2016.

QUEPONS, I. Efectos de la génesis pasiva y conciencia de valor en la fenomenología de Husserl. En: *Anuario Colombiano de Fenomenología*, vol. x, 2018, pp. 67–86.

SIU, E. *Cuerpo y enseñanza. Didáctica fenomenológica de la filosofía*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2023.

STEINBOCK, A. Translator's Introduction. In: Husserl, E. *Analyses Concerning Passive and Active Synthesis: Lectures on Transcendental Logic*. Dordrecht – Boston: Kluwer Academic Publishers, 2001.

VARGAS, G. y Gil, Lina. Capítulo XIII. Aprendizaje y pasividad. En: *La vía psicológica —fenomenología e inteligencia artificial—*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2025.

WALTON, R. *Historicidad y metahistoria*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2020.

WALTON, R. *Horizonticidad e historicidad*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2019.

WALTON, R. *Intencionalidad y horizonticidad*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2015.