

Bibliografía

- Espinosa, A. (2011). Estrategias metodológicas para operacionalizar la práctica educativa transdisciplinaria. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, núm. 1, enero-junio, Universidad Nacional Costa Rica.
- Klein, J. (2017). Santiago Ramón y Cajal, el hombre que dibujó los secretos del cerebro. *The New York Times* ES. 21 de febrero. Disponible en: <https://www.nytimes.com/es/2017/02/21/santiago-ramon-y-cajal-el-hombre-que-dibujo-los-secretos-del-cerebro/>
- Melo, A. (2010). Cerebro, mente y conciencia. Un enfoque multidisciplinario. iMedPub. Edición de Kindle.
- Mora, Francisco. (2015). Neuroeducación. Sólo se aprende aquello que se ama. España: Alianza.
- Morin, E. (2004). El Método. Tomo II. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2010). El Método. Tomo III. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2011). La vía. Para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós.
- Rosebrock, A. (2017). Deep learning for computer vision. New York: PyImageSearch.

Perspectivas, retos y tareas de la fenomenología de la educación

Ernesto Guadarrama Navarro¹
Ignacio Quepons Ramírez²

Resumen. El artículo presenta un panorama general del abordaje fenomenológico de la educación. Con base en algunas de las pautas, tanto de la así llamada Escuela de Utrecht como de los desarrollos del movimiento fenomenológico posterior a Husserl, se presentan los lineamientos generales para una descripción fenomenológica de corte husserliano del complejo de experiencias en las que se constituye el sentido de la educación. En particular, nos detendremos en señalar la importancia del eje axiológico del fenómeno educativo en lo que se podría llamar la constitución moral de la persona humana.

Palabras clave. Filosofía de la educación, fenomenología, Escuela de Utrecht, persona humana.

Abstract. The article presents an overview of the phenomenological approach to the phenomenon of education. Based on some of the guidelines of both the so-called Utrecht School and the developments of the post-Husserl phenomenological movement, the general guidelines for a phenomenological description of the Husserlian court of the complex of experiences in which the sense of constitution is constituted are presented. We will stop to point out the importance of the axiological axis of the educational phenomenon in what could be called the moral constitution of the human person.

¹ Maestro en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México, profesor de asignatura en la Universidad del Claustro de Sor Juana y en el Centro Universitario de Integración Humanística. ernestog_n@hotmail.com

² Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México, investigador de tiempo completo en el Instituto de Filosofía de la Universidad Veracruzana. iquepons@uv.mx

Keywords. Philosophy of education, phenomenology, Utrecht School, human person.

Introducción

Edmund Husserl, el fundador del movimiento fenomenológico, no se ocupó como tal del desarrollo de una pedagogía, ni de una teoría sobre el proceso educativo.³ Empero, en *El artículo de la Encyclopaedia Britannica* Husserl sostiene que “Por fenomenología se entiende un movimiento filosófico originado en los inicios de nuestro siglo [XX], que se ha propuesto una nueva y radical fundamentación de una filosofía científica y, mediante ella, la de todas las ciencias”.⁴ Esto implica que, en primer lugar, la fenomenología está llamada a aportar a las ciencias particulares, independientemente de la región de la realidad de que se ocupen; en segundo lugar, que la labor de este movimiento no puede de ninguna manera limitarse a su creador. Sobre esto, afirma: “Con gusto esperaría que los venideros recojan estos comienzos, los lleven constantemente más lejos, pero también corrijan sus grandes imperfecciones. Imperfecciones que son en efecto inevitables en los comienzos de toda ciencia”.⁵ Esto ha dado lugar no sólo a otras formas de pensamiento fenomenológico, como el de Heidegger, Landgrebe o Levinas, sino también a intentos por encontrar en la fenomenología las herramientas para encarar problemáticas o realizar desarrollos de otras ciencias.⁶

Luego de la presentación de un panorama general de los

³ Sobre los elementos que aparecen en la obra de Husserl que permiten desarrollar una reflexión sobre la educación, véase Vargas Guillén, Germán, *Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*, Saarbrücken, Editorial Académica Española, 2012.

⁴ Husserl, Edmund, *Artículo de la Encyclopaedia britannica*, Trad. Antonio Zirión Quijano, México, U.N.A.M, 1990, p. 17.

⁵ Husserl, Edmund, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura*, México, UNAM, Refundición de Antonio Zirión Quijano, 2013, p. 488.

⁶ Varios ejemplos de esto aparecen en Waldenfels, B., *De Husserl a Derrida: introducción a la fenomenología*, Buenos Aires, Paidós, 1992.

más representativos autores y escuelas que han tomado a la fenomenología como base para sus análisis, en el ámbito de los estudios sobre educación, presentaremos algunas líneas generales de una descripción fenomenológica de corte husserliano del complejo de experiencias en las que se constituye el sentido de la educación.

Las teorías fenomenológicas sobre la educación

La escuela de Utrecht⁷

Sin duda, una revisión del papel de la fenomenología dentro de las teorías educativas debe comenzar por la denominada “Escuela de Utrecht”, encabezada por Martinus Jan Langeveld. Este filósofo

⁷ Cabe mencionar que el antecedente directo de la escuela de Utrecht, además de los trabajos de Husserl, fue la Escuela Dilthey-Nohl. Es importante mencionar esta escuela puesto que, en el ámbito germano de la investigación pedagógica, su influencia después se entrecruzaría con la huella dejada por la escuela de Utrecht; ello se hace constar en autores como Werner Loch y Jan Patocka. El objetivo de esta Escuela era explicar el significado de la educación para la vida. La pedagogía tiene dos modos de ser considerada: como un fenómeno primordial humano y como fenómeno cultural; se trata de algo más que una tecnología. Es cierto que estos pensadores enfatizaron, como después lo hará la Escuela de Utrecht, que la pedagogía es algo predominantemente práctico, no obstante, ello no la limita a la búsqueda de medios para fines; su sentido está en su propia existencia. Por ejemplo, la relación pedagógica que existe entre padres e hijos no se reduce a buscar medios para que el niño se convierta en un adulto, sino que involucra cuestiones de respeto, amor y afectos que tienen sentido por ellos mismos, independientemente de beneficios futuros. La significación vital de la educación hace que tenga que intervenir en todo momento la historicidad, ya que cuando se dejan de lado las situaciones específicas por buscar principios universales y necesarios, la investigación pedagógica pierde su rumbo. Los elementos estructurales y los conceptos básicos de la pedagogía deben deducirse del análisis histórico de la realidad educativa. Estas ideas sirvieron como base a la “Pedagogía de la correspondencia” Ballauf, y la “Pedagogía de la comunicación” de Schaller.

Sobre esto pueden consultarse: H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt, Schulte-Bulroke, 1970; *Antropología pedagógica*, México, FCE, 1950; Van Manen, M., *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, Albany, State University of New York Press, 1991; “The Call of Pedagogy as the Call of Contact”, en *Phenomenology and Practice*, Vol. 6, No. 2, 2006, pp. 8-34; y Sammet, Jürgen, *Kommunikations Theorie und Pädagogik. Studien zur Systematic “Kommunikativer Pädagogik”*, Würzburg, Königshausen and Neumann, 2004.

y educador se centró en el estudio de la forma en que los niños constituyen al mundo, la forma en que experimentan los juegos y cómo su comprensión del mundo circundante antecede a la comprensión utilitaria que se da en los adultos.⁸ Para él, la cuestión fundamental de la, así llamada, pedagogía fenomenológica es “que los seres humanos son, ante todo, los únicos seres que necesitan ser humanizados, para adentrarse en lo que les es propio. El ser humano es el *animal educandum*: el ‘animal que necesita educación’”.⁹ Sus análisis y reflexiones, por tener como objetivo la educación de los hombres, eran primordialmente prácticos. Consideró que debido al marcado interés teórico de la pedagogía, se había dado un distanciamiento de la práctica; el resultado de este distanciamiento era que la pedagogía, como ciencia particular, se considerara una disciplina superada, que bien podía ser reemplazada por otras, como la sociología, la psicología o la psiquiatría.¹⁰ Los estudios pedagógicos universitarios se han limitado al entrenamiento de profesores, han enmarcado sus desarrollos solamente en el ámbito académico institucional, lo que conlleva a la pérdida de su relevancia para el resto de los campos del saber, así como su desconexión con la filosofía.

Para Langeveld “El punto es, por supuesto, que la pedagogía es desde el principio un acto moral”.¹¹ El interés de esta disciplina no es solamente describir las cosas como son, sino que tiene siempre intenciones normativas y prácticas, pues el educador tiene como uno de sus objetivos principales traer a los niños a la humanidad, indicándoles cómo deben comportarse con sus semejantes. Por eso pierden importancia las teorías que se apartan del mundo y que resultan demasiado abstractas para poder afrontar retos prácticos.

⁸ Cfr. Wandelfels, Bernhard, *op. cit.*, p. 116.

⁹ Langeveld, M. J., “The Stillness of Secret Place”, en *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 1, No. 1, 1983, p. 4.

¹⁰ Cfr. Langeveld, “Desintegration and reintegration of pedagogy”, en *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, Vol. 4, No. 1, 1958, p. 51.

¹¹ Langeveld, citado de una comunicación personal por Max Van Manen, en “Phenomenology and Pedagogy”, en Vandenberg, D., *Phenomenology and Educational Discourse*, Durban, Heinemann Higher and Further Education, 1996, p. 42.

Por ejemplo, corrientes como el pragmatismo o el sistema de Montessori cometían el error de limitar el tema de la educación a las instituciones escolares, pese a que, cuando los niños llegan a las aulas, han pasado ya por varios años de educación en casa. Conceptos como “familia”, “niño” o “padres” no son considerados de importancia, aunque son fundamentales. Así que, para superar la crisis de la pedagogía, era necesario el desarrollo de una teoría que no se limitara a lo institucional, sino que partiera de los conceptos fundamentales de la educación y que, al mismo tiempo, no olvidara sus motivaciones prácticas. Para ello, los miembros de la escuela de Utrecht recurrieron al método fenomenológico.

Se requiere en este punto una aclaración sobre la comprensión que tuvieron estos pensadores de la fenomenología husserliana. De acuerdo con Langeveld, hay dos aspectos de la fenomenología: el primero señala un método, el segundo, una filosofía; solamente el primero será retomado, es decir, que las pretensiones y objetivos filosóficos de Husserl quedaron para ellos fuera de consideración. Según su comprensión, el método fenomenológico es “el proceso de investigación y construcción teórica a través del cual las asunciones relativas al concepto de hombre, la naturaleza del aprendizaje y los puntos de vista del conocimiento son constantemente colocados ante nuestra mirada, donde pueden ser reflexivamente explicados”.¹²

Los educadores de la escuela de Utrecht consideraron que la fenomenología era útil para descubrir la esencia de las vivencias implicadas en el acto pedagógico.¹³ Contrario a la psicología tradicional, que usualmente es la que sirve de base a la pedagogía, la psicología fenomenológica apareció como un suelo firme para la fundamentación de conceptos implicados en el análisis de la experiencia pedagógica.

¹² Van Manen, M., “An Experiment in Educational Theorizing: The Utrecht School”, en *Interchange*, Vol. 10, No. 1, 1978, p. 49. Por el momento solamente nos interesa dejar en claro la comprensión que tenía la Escuela de Utrecht de Husserl. Aunque sabemos que tal es insostenible, no es aquí el momento de aclarar los malentendidos de los filósofos holandeses, ni los posibles aportes que la fenomenología trascendental podría hacer a la teoría educativa.

¹³ Langeveld, M. J., “Reflections on Phenomenology and Pedagogy”, en *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 1, No. 1, 1983, p. 2.

La concreción a la que aspiraban sus estudios sólo sería posible a través de una descripción detallada de la experiencia humana, que permitiría comprender los espacios y mundos circundantes en los que habitan los niños, así como sus experiencias y el sentido que les dan a las mismas. Todo esto se hacía comprensible a través de los análisis eidéticos de la fenomenología. En palabras de Buytendijk, “estamos obligados a tratar de penetrar, por medio de la intuición eidética, en la esencia de los actos básicos a través de los cuales el niño forma su existencia”.¹⁴

Vamos a revisar brevemente un análisis de este tipo. En sus estudios sobre el espacio secreto, Langeveld utiliza a la fenomenología para tratar de entender la situación pedagógica del niño. Situación es definida como “la totalidad de lo dado con respecto a lo cual debemos actuar. Por lo tanto, debemos inmediatamente hacer una distinción entre la situación como la vivimos y la situación como reflexionamos sobre ella”.¹⁵ La situación del niño se comprende viviendo lado a lado con él, sin embargo, no siempre es posible tener un acercamiento de este tipo con todos los niños. Debido a esto, es necesario para el educador tener los medios para poder determinar la situación del niño aun si no le es posible estar inmerso en el mundo en el que él o ella viven.

Allí es donde la fenomenología cobra importancia: primero, el educador requiere tener una expectativa para saber cuáles son las posibles situaciones en que se encuentran los educandos con los que trabajará. Después, usando los análisis eidéticos como base, el educador debe obtener información relevante sobre el mundo de la vida en el que el niño se encuentra.

Por último, la información obtenida deberá completarse con la experiencia concreta de estar al lado del niño en el proceso de educación, y descubrir a través de la comunicación directa con él

14 Buytendijk, F. J. J., “Experienced Freedom and Moral Freedom in the Child’s Consciousness” en Kockelmans, J., *Phenomenological Psychology. The Dutch School*, Dordrecht/Boston/Lancaster, Martinus Nijhoff, 1987, p. 199.

15 Langeveld, M. J., “The Stillness of Secret Place”, art. cit., p. 1.

no solamente su situación, sino la comprensión que el niño tiene de dicha situación, pues podrían no coincidir. Langeveld menciona el ejemplo de un niño que considera que sus padres no se ocupan de él, cuando quizás no es exactamente lo que está ocurriendo.¹⁶

Por su parte, Otto Bollnow se propuso aclarar los aportes de la pedagogía para una visión más completa del ser humano que a su vez integrara reflexiones antropológicas a la pedagogía.¹⁷ De esta forma relacionó la pregunta por el hombre con la pregunta por la educación: el ser humano es comprendido no solamente como ser racional, sino como el ser que requiere formación, lo que demanda una respuesta a la pregunta por aquello en lo que el hombre desea convertirse y cómo puede lograrlo. Para poder acercarse a una respuesta a estas interrogantes, Bollnow propone una reflexión que parte de las experiencias concretas a los conceptos, y que retorne a las experiencias concretas en un movimiento continuo, con la finalidad de que el aparato conceptual de la pedagogía y la antropología no caigan en una oquedad de contenido.

La dificultad para el desarrollo de conceptos radica en la movilidad del ser humano; mientras no se tome en cuenta su versatilidad, el trabajo conceptual será deficiente. La fenomenología, para este pensador, hacía posible una nueva forma de ver y describir las cosas, lo que permitía la superación de estas dificultades:

Debido a que no se ha aprendido lo suficientemente a ver, todavía se generalizan de manera acrítica para toda la educación los resultados encontrados en un área especial y los métodos utilizados allí. Éstos ocultan así la mirada a las particularidades de otros fenómenos que, partiendo de ese punto de inicio casual, no pueden ser comprendidos adecuadamente, porque en ellos subyacen otras estructuras

16 Ibid., p. 2

17 Bollnow Otto, *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*, Aachen, N.F. Weitz Verlag, 1988. Cfr. Runge Peña, Andrés Klaus, “La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 17, No. 42, 2005, p. 49.

que para su comprensión adecuada exigen otras categorías.¹⁸

Bollnow sostiene que hay dos posiciones ideológicas que guían la investigación pedagógica: por un lado, un marcado interés empírico, que busca garantizar la científicidad de sus trabajos acercándose a los protocolos y modos de proceder de la ciencia natural; por otro lado, una investigación filosófico-pedagógica que parte de una imagen general del ser humano y que busca superar las concepciones particulares para generar proposiciones objetivamente válidas.

Estas posiciones se oponen entre sí, pero al mismo tiempo adolecen de la misma debilidad, a saber, que sus presuposiciones nunca han sido clarificadas con el rigor suficiente. Ninguna aclara qué es un hecho pedagógico o cuáles son los hechos de la vida cotidiana que tienen relevancia para la pedagogía.¹⁹ Al no tener claros estos principios, las investigaciones pedagógicas terminan por volverse trabajos colaterales a los de otras ciencias, como la psicología o la sociología.

No obstante, el interés de la pedagogía es liberarse de su dependencia a otras disciplinas.²⁰ “La pedagogía no desea ser ni una psicología aplicada, ni una sociología aplicada, aunque todavía quiere evitar volver a su anterior dependencia de la filosofía”²¹

Con base en esto, el filósofo y educador alemán se dio a la tarea de analizar a detalle cualidades y experiencias educativas. Un ejemplo destacado es su estudio sobre la “Atmósfera pedagógica”, que consiste en “las condiciones emocionales fundamentales y las cualidades humanas sensibles que existen entre el educador y el niño, las cuales forman la base de toda relación pedagógica”.²²

18 Bollnow, Otto, *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*, citado por Runge Peña, art. cit. p. 54.

19 Cfr. Bollnow, O., *Crisis and New Beginning. Contributions to Pedagogical Anthropology*, Trad. Donald Moss y Nancy Moss, Pittsburgh, Duquesne University Press, pp. 128-132.

20 Ello no significa, por su puesto, que la pedagogía como ciencia particular no pueda valerse de los desarrollos de otros saberes; se trata de que no dependa de ellos de forma parasitaria.

21 Bollnow, O., *op. cit.*, p. 128.

22 Bollnow, O., “The pedagogical atmosphere”, en *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 7, 1989, p. 5.

El interés principal es determinar las condiciones y cualidades necesarias, tanto epistemológicas como afectivas, que permitan educar exitosamente. Para que tal cosa sea posible, se requieren ciertas actitudes, virtudes y habilidades, algunas de las cuales varían según se trate del educador o del niño. En ambos, es necesaria la confianza y la obediencia, empero, el educador, debe tener honor, amor y la posibilidad de establecer un ambiente que haga sentir al educando seguro; el niño, debe tener aceptación y voluntad hacia el futuro, al tiempo que es más susceptible a las emociones negativas.²³ Estas consideraciones hacen posible una visión orgánica del acto pedagógico, en el que la teoría parte de lo concreto sin reduccionismo, al tiempo que sirve a la práctica.

Vandenberg, siguiendo a Bollnow, consideró que la atmósfera está ligada al proyecto por medio del cual el educador se abre al mundo, por lo que la persecución del futuro proyectado demanda la aclaración tanto de la atmósfera, como de lo afectivo, pues en ello se pueden encontrar las estructuras que dan lugar a la educación.

La relación entre atmósfera y lo efectivo tiene lugar porque la primera depende de un agregado de templos anímicos subyacentes que tanto los educadores como los educandos llevan al lugar donde acontece la educación: “Estos templos anímicos son constitutivos de su sintonización unos con otros, pues ellos suministran el medio dentro del cual acontece la apertura de unos con otros. Esto depende también del estado de ánimo que emerge de conjunto que se crea al estar ahí todos juntos [...] La atmósfera pedagógica es, por lo tanto, el fundamento ontológico de la relación pedagógica”.²⁴

Estos trabajos abrieron una senda que seguirían después pensadores como Buytendijk y Vermeer, quienes se centraron en aclarar el entendimiento que los niños tienen del mundo y el

23 Sobre este tema también véase Bollnow, O., “The Pedagogical Atmosphere: The Perspective of the Child”, y “The Pedagogical Atmosphere: The Perspective of the Educator”, en *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 7, 1989.

24 Vandenberg, D., “Openness: The pedagogic atmosphere”, en: Nyberg, D., (Ed.) *The philosophy of open education*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1975, p. 28.

papel que dicho entendimiento juega en el proceso educativo. Al igual que Langeveld, no limitaron el fenómeno educativo a las instituciones; un buen ejemplo de ello son los análisis de Beets, quien estudió las experiencias lúdicas de los niños en espacios como las calles y cómo la sociedad holandesa de su tiempo influía en los procesos de aprendizaje y constitución del mundo.

Fink y Merleau-Ponty

La razón por la cual estos filósofos merecen ser tratados con independencias de los anteriores, es que ellos se vieron influenciados por Husserl de una manera más contundente. Los miembros de la Escuela de Utrecht se interesaron solamente por los análisis eidéticos, rechazando la fenomenología trascendental y el proyecto filosófico que perseguía el filósofo moravo; por el contrario, Fink y Merleau-Ponty desarrollaron sus propias filosofías con base en una mejor comprensión de la fenomenología de Husserl; incluso en algunos respectos, fueron los continuadores de esta.

Eugen Fink fue asistente de Husserl y permaneció a su lado incluso en los momentos en que éste enfrentaba la persecución de los nazis. De acuerdo con el propio Husserl, pese a las cosas que Fink había aprendido de Heidegger, fue el único estudiante que siempre permaneció fiel a su proyecto filosófico.²⁵ Esa fidelidad no debe confundirse con una mera repetición de las ideas de su maestro; se trata de un compromiso crítico de la mano de una rigurosa colaboración, con miras a continuar el proyecto fenomenológico. Esa continuación del proyecto involucra el desarrollo de diversos temas de ontología, antropología, psicología infantil y pedagogía.

El interés de Fink en la educación parte de una situación vital, a saber, presentar a las nuevas generaciones nuevas perspectivas,

²⁵ Cairns, D., *Conversations with Husserl and Fink*, La Haya, Martinus Nijhoff, 1976, p. 106: “Fink richtig erzogen — hat Heidegger immer gehört, aber hat ‘Affinität’ für Husserl. Alles mitgemacht. Der einzige Student, der treu geblieben ist”.

“para otorgar un fundamento para una existencia sin fundamento [...] y señalar a nuevos caminos hacia el futuro”.²⁶

Este interés no se limitó a la organización de cursos y grupos de estudio, sino que dio lugar a una intensa reflexión sobre la educación. De acuerdo con este filósofo, hay seis fenómenos fundamentales relativos a la existencia (*Dasein*) humana: juego, poder, trabajo, amor, muerte y educación. “Erziehung ist eine existenzielle Struktur unseres Daseins. [...] Nur weil der Mensch wesenhaft ohne feste Form, ohne eine fixe Fassung ist, sofern er durch Freiheit bestimmt ist (wenn auch nicht ausschliesslich), musst er sich verfassen und sich formen”.²⁷

El ser humano no existe ni como un objeto ni como un ser completo, sino como un ser maleable que tiene dentro de sus posibilidades elegir la forma que quiere darse a sí mismo. Que se tenga la capacidad de ser formado (*Bildsamkeit*), significa que lo que somos no se debe enteramente a las influencias del mundo y la naturaleza, sino que éstas, aunque juegan un papel importante, se conjugan con el uso que damos a nuestra libertad; en otras palabras, la voluntad tiene un papel determinante en la formación de los hombres.

Así, la formación “se transforma en un experimento práctico-existencial de sentido, bajo las precondiciones de una naturaleza insegura y provisional o, en otras palabras: una práctica existencial y co-existencial como creación provisional de sentido”.²⁸ Esto significa que las condiciones externas en las que nos formamos dan lugar a sentidos provisionales con los que vamos dotando a nuestra existencia, mismos que se irán transformando según el uso de nuestra voluntad.

²⁶ Citado de la biografía de Eugen Fink por Ian Alexander Moore y Christopher Turner, “Translator’s Introduction”, en Fink, E., *Play as Symbol of the World and Other Writings*, Bloomington, Indiana University Press, 2016, p. 7.

²⁷ Fink, Eugen, *Pädagogische Kategorienlehre*, Würzburg, Königshausen and Neumann, 1995, p. 47.

²⁸ Brinkmann, Malte, “Phenomenological Research in Education. A Systematic Overview of German Phenomenological Pedagogy from the Beginnings up to Today”, *Encyclopaedia*, Vol. XX, No. 45, 2016, p. 105.

Esto señala una característica importante del pensamiento pedagógico de Fink: el énfasis en el carácter fragmentario de la formación. Carecemos de una interpretación final y universal del sentido del mundo y de la sociedad en que vivimos, por lo que tenemos que desarrollar tales interpretaciones colectivamente y siempre de forma transitoria.

La educación se caracteriza de este modo como la tensión entre diversas interpretaciones del mundo y de situaciones particulares, tensión a partir de la cual o bien tomamos una postura con base en lo que heredamos de generaciones anteriores, o bien creamos una postura provisional para enfrentar nuestra situación actual.

Vivimos en una condición de inseguridad en nuestro entorno y sentimos un extrañamiento respecto a lo que viene de generaciones pasadas, lo cual conduce a un cuestionamiento constante en que se consideran todas las posibilidades para superar las dificultades que encaramos en el presente, pero de cara al futuro.

Ahora bien, este carácter fragmentario del fenómeno educativo no imposibilita el desarrollo de una ciencia. Para Fink, la educación es tanto una ciencia como una práctica social que nos da lecciones de vida.²⁹ El término “Pedagogía” tiene una doble significación: por un lado, se trata de la instrucción que se da a los hombres a través del establecimiento de normas e ideales; por otro, es la ciencia que estudia la enseñanza, que teoriza sobre una práctica fundamental de la vida.³⁰

Debido a esta doble significación, el estudio de la pedagogía demanda permanecer atento al mundo de la vida, así como el desarrollo de nuevas categorías y conceptos.

Merleau-Ponty, conocido sobre todo por su *Fenomenología de la percepción*, construye su filosofía también siguiendo el proyecto fenomenológico, pero es de hecho la interpretación del propio Fink de la que parte:

29 Cfr. Brinkmann, Malte, “Phenomenological Theory of Bildung and Education”, en *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Singapur, Springer, 2016, p. 4.

30 Cfr. Fink, Eugen, *Pädagogische Kategorienlehre*, op. cit., p. 15.

La mejor fórmula de la reducción es, sin duda, la que diera Eugen Fink, el adjunto de Husserl, cuando se hablaba de un ‘asombro’ ante el mundo. La reflexión no se retira del mundo hacia la unidad de la conciencia como fundamento de mundo, toma su distancia para ver surgir las trascendencias, distiende los hilos intencionales que nos vinculan al mundo para ponerlos de manifiesto; sólo ello es conciencia del mundo porque lo revela como extraño y paradójico.³¹

Una de las posibilidades que se abre gracias al método de la reducción es la aclaración de presupuestos, así como de conceptos y dimensiones que han pasado desapercibidas para las ciencias,³² por esta razón Merleau-Ponty se basa en este método para intentar superar algunos problemas que acontecen en la pedagogía.

Uno de esos graves problemas es que hay un prejuicio nunca explicitado que ha permeado las investigaciones educativas: un monopolio de la razón adulta. Esto significa que los niños se han estudiado como pre-adultos, como si su conciencia y la comprensión que tienen del mundo fuese solamente una versión inacabada. Esta comprensión es incorrecta porque “la conciencia de los niños no es para nada idéntica a la de los adultos, excepto por su incompletud e imperfección”.³³

El filósofo francés considera que Piaget, quien juega un papel fundamental para la pedagogía, yerra al proponer que el desarrollo infantil tiene que ser considerado desde la perspectiva de qué tan lejos está de alcanzar las capacidades de un adulto. De acuerdo con Piaget, la superioridad de la racionalidad adulta se da porque

31 Merleau-Ponty, M., *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Planeta, 1985, p. 13.

32 Un buen ejemplo de una de esas dimensiones que ha pasado desapercibida a las ciencias es la del mundo de la vida. Dicho concepto ha cobrado fuerza en las investigaciones pedagógicas, puesto que el afán por superar la brecha que existe entre teoría y práctica ha hecho que la experiencia de la educación se tenga que ver desde perspectivas que no la cosifican. Sobre esto Cfr. Jaramillo Echeverri, L. y Aguirre García J., “Educación y mundo de la vida”, en *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, Vol.11 no.2 Bogotá July/Dec. 2008, pp. 61-70.

33 Merleau-Ponty, M., *Child Psychology and Pedagogy. The Sorbonne Lectures 1949-1952*, Evanston, Northwestern University Press, 2010, p. 131.

todo lo que realizan los adultos, desde percepciones hasta creación de objetos culturales, está comprometido con la realidad, mientras que ello no sucede en el caso de los niños. Esta mala concepción es resultado de que “Piaget no busca comprender las concepciones del niño, en cambio trata de trasladarlas al sistema del adulto”.³⁴

La comprensión de la psicología de los niños exige emplear lo menos posible los conceptos y el lenguaje de los adultos; exige tratar de realmente comprender la forma en que los infantes constituyen su entorno.

El énfasis en la racionalidad adulta implica que las investigaciones educativas se centren más en lo que se gana cuando se accede a esa etapa que en lo que se pierde. En el caso del lenguaje, Merleau-Ponty considera que, pese a que es cierto que los niños son incapaces de articular palabras del lenguaje objetivo, lo cual limita sus posibilidades comunicativas, tienen capacidades expresivas que exceden por mucho a las de los adultos. “Cuando nos movemos de la niñez a la adultez, ello no será solamente un movimiento de la ignorancia al conocimiento, sino que después de una polimorfa fase que contiene todas las posibilidades, será un paso a un lenguaje purificado, más definido, pero mucho más pobre”.³⁵

Algo similar ocurre en el caso de la percepción de lo real: cuando crecemos nos vamos enfrentando al mundo a partir de conceptos, teorías y significaciones que tomamos de nuestro entorno y de las tradiciones; en cambio, el niño tiene una experiencia del mundo más directa y originaria, ya que tal no está mediada por ninguna herramienta cultural.

Aunado a esto, las consideraciones sobre la corporalidad del filósofo francés también dieron pie a una nueva concepción de los hábitos, tema fundamental para la educación.³⁶ El cuerpo, órgano de la voluntad, es nuestra mediación con el mundo; las experiencias que se tienen de las cosas se dan a través de él porque

³⁴ *Ibid.*, p. 142.

³⁵ *Ibid.*, p. 37.

³⁶ Aunque durante mucho tiempo las consideraciones sobre el cuerpo y las sensaciones fueron consideradas una aportación original de Merleau-Ponty, hoy, gracias a la publicación de los manuscritos inéditos de Husserl,

las cualidades de las cosas (lo táctil, lo olfativo, etc.) no se dan sino a través de funciones coordinadas en él; el cuerpo “[e]s un nudo de significaciones vivientes”.³⁷

La captación de las cosas y de los otros que se da a través del cuerpo resulta en la adquisición de hábitos perceptivos y motrices, que nos permiten adquirir un mundo: “la habitud no reside en el pensamiento ni en el cuerpo objetivo sino en el cuerpo como mediador de un mundo”.³⁸ Los hábitos abren la posibilidad de un nuevo tipo de conocimiento, que no es conocimiento “de”, sino conocimiento sobre el “cómo”: “si la habitud no es ni un conocimiento ni un automatismo, ¿qué será, pues? Se trata de un saber que está en las manos, que solamente se entrega al esfuerzo corpóreo y que no puede traducirse por una designación objetiva”.³⁹ Por lo tanto, la apertura al mundo no se da a través de operaciones intelectuales ni de reacciones mecánicas, sino que se trata de conocimiento encarnado, corporalizado.⁴⁰ Lo que aprendemos no es algo meramente intelectual o instintivo; el objeto del aprendizaje es una experiencia, a la cual nos abrimos a través de la corporalidad.⁴¹

sabemos que mucho de lo que aparece en *Fenomenología de la percepción* se encuentra en *Ideas II*. Ello no se debe a una suerte de plagio, sino que, puesto que los manuscritos no estaban aún bien clasificados y organizados, Van Breda no le permitió a Merleau-Ponty citar nada de lo que consultó en el recientemente creado Archivo Husserl de Lovaina; no obstante, le dio acceso a todos los documentos, en especial a *Ideas II*, texto que de hecho era la razón del viaje del filósofo francés a Lovaina. Ahora bien, las consideraciones sobre los hábitos y su relación con la educación sí es un aporte que no encontramos en la obra de Husserl.

³⁷ Merleau-Ponty, M., *Fenomenología de la percepción*, *op. cit.*, p. 168.

³⁸ *Ibid.*, p. 162.

³⁹ *Ibid.*, p. 161

⁴⁰ Cfr. Merleau-Ponty, *Child Psychology and Pedagogy*, *op. cit.*, p. 140.

⁴¹ Sobre estos temas Cfr. Francesconi, Denis y Tarozzi, Massimiliano, “Embodied Education: A convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment”, en *Studia Phaenomenologica. Romanian Journal for Phenomenology*, Vol. XII, 2012; Standal, O. F., *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*, Londres/Nueva York, Routledge, 2015; Moya Patricia, “La función del hábito en el comportamiento humano según M. Merleau-Ponty”, en *Filosofia Unisinos* 13(3), sep/dec 2012, pp. 367-380.

La educación y la constitución moral de la persona. Apuntes para una fenomenología de la educación

Como señalamos al inicio del presente estudio, Husserl no dedicó un estudio particular al problema de la educación como tal, no obstante, la publicación de sus obras póstumas, lecciones y manuscritos de investigación, ha permitido en los últimos años una sofisticada caja de herramientas que permite el desarrollo de investigación fenomenológica profesional, que permite relanzar los resultados de los representantes históricos de la tradición.

Entre las escasas menciones del tema de la educación en la obra de Husserl encontramos, por un lado, una definición explícita de la pedagogía como “doctrina práctica de la educación [Erziehung]”.⁴² De acuerdo con su propia distinción, entre las ciencias la pedagogía sería para Husserl una disciplina normativa-práctica, fundada en la elucidación de la racionalidad del ámbito cognitivo.

Si nos acotamos a las referencias explícitas de Husserl al fenómeno de la educación, encontramos que muchas de sus reflexiones sobre la educación forman parte de una abstracción más amplia sobre la constitución moral de la persona en sentido moral.⁴³

A partir de su mudanza a Freiburg, pero sobre todo a partir de la década de los años veinte, encontramos un giro en la reflexión moral de Husserl, cuya transición encuentra eco en las reelaboraciones de su tratado inédito *Ideas II* y la impronta del tema de las habitualidades en el desarrollo de la subjetividad en sentido personal.⁴⁴

⁴² Husserl, Edmund, *Einleitung in die Ethik. Vorlesungen Sommersemester 1920 und 1924*, Ed. by Henning Peucker, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004 (en adelante Hua XXXVII), p. 25.

⁴³ La mayor parte de estas reflexiones se encuentran en Hua XXXVII, 9, 19, 25, 95, 162-163.

⁴⁴ Esto se encuentra directamente relacionado con el tema de la constitución del valor. El cumplimiento de los actos dóxicos no se limita al momento en el que la razón dóxica ilumina una valoración; no basta con la captación del valor, sino que se requiere el momento de la aprobación, en el cual el sujeto, después de captar el valor, asume el compromiso moral con el mismo. Sobre la base de ciertas motivaciones racionales, el sujeto aprueba

La subjetividad personal es un sustrato de habitualidades, resultado de la interacción de la subjetividad concreta con su mundo circundante y la relación con otros sujetos. En el terreno de la ética, Husserl avanza de la fundamentación axiológico formal de los enunciados de valor a la constitución de los valores en relación con disposiciones y hábitos morales en un sentido muy semejante a lo que hoy llamaríamos ética de las virtudes.

Así, la educación, *die Erziehung* es habitualmente comentada en el contexto de una educación de sí mismo *Selbsterziehung*, en sentido moral. Esto no quiere decir la consecución o adoctrinamiento de los sujetos de acuerdo con un orden pre establecido, de carácter empírico, de valores. Por el contrario, la educación de sí mismo, para Husserl es la constitución de la autonomía, la cual, es coherente con la idea de un desarrollo racional de la persona.⁴⁵

Aunado a lo anterior, la educación no es, naturalmente, un proceso meramente subjetivo, sino que por tratarse de un fenómeno relativo al nivel de la constitución de la esfera espiritual o “cultural”,⁴⁶ la educación revela el entrelazamiento y necesaria

un valor y a partir de ello determina su propia existencia, dirige sus acciones con base en esa aprobación. Este es un momento reflexivo, un acto de la libertad, que se relaciona directamente con la constitución de una subjetividad concreta (por ello involucra habitualidades, disposiciones, que determinan a la personalidad). Esto quiere decir que el aspecto material del valor involucra siempre a la persona concreta, en circunstancias concretas. Por ello, si bien es verdad que, hacia 1917, la ética de Husserl deja hasta cierto punto de lado la axiología y la práctica formales y se centra más en el desarrollo de la persona, ello no es una ruptura con el proyecto inicial, sino una continuidad del mismo: puesto que los valores, en sentido material, se aprueban con base en circunstancias concretas, por una persona concreta, la ética habrá de volverse atentamente sobre la constitución de la persona. Sobre esto, Cfr. Melle Ulrich, “From reason to love”, en Drummond, John J., (ed.), *Phenomenological Approaches to Moral Philosophy*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/Londres, 2002, pp. 229-248, Melle, Ulrich, “Husserl’s Personalist Ethics” (2007), en *Husserl Studies*, 23(1), pp. 1-15, San Martín, Javier, “Ética, antropología y filosofía de la historia”, en Isegoría, No. 5, 1992, pp. 43-77.

⁴⁵ Sobre este tema véase también las reflexiones tardías de 1931 publicadas en Husserl, Edmund, *Grenzprobleme der Phänomenologie. Analysen des Unbewusstseins und der Instinkte. Metaphysik. Späte Ethik (Texte aus dem Nachlass 1908 – 1937)*, Ed. por Rochus Sowa & Thomas Vongehr. New York, Springer, 2014 (Hua XLII), pp. 441-442.

⁴⁶ En el hecho de que la educación sea un fenómeno cultural radica que no pueda consistir en un mero adoctrinamiento. La expectativa en lo que el otro va a hacer, decir o cómo reaccionará ante lo que yo le comunico es

complementariedad entre el fondo más íntimo de la subjetividad, en sentido personal, y el entorno de relaciones sociales.

En alguna medida, la constitución de la persona es indisociable del tejido de interacciones intersubjetivas y rendimientos del ámbito social, particularmente del lenguaje.⁴⁷ No obstante, la génesis del sentido del fenómeno educativo hunde sus raíces en experiencias individuales.

Por otra parte, para la fenomenología de la educación constituye en todos sus niveles el acceso a la normatividad del mundo circundante como complejo de relaciones configuradas en cadenas de inferencias formadas en nexos de motivación. Con esto me refiero a la normatividad relativa a los aprendizajes cognitivos en el sentido de lo que Husserl llama “la percepción normal”, como a la normatividad en sentido más amplio, relativa a las prácticas sociales y culturales que conforman las costumbres.

esencial al acto social: “Hago algo con la intención de que el Otro lo observe y esperando (también con la intención, por tanto) de que se comporte de tal modo concreto. Ahora bien, ese acto que yo efectúo no es aún social” (Husserl, Edmund, “El espíritu común (Gemeingeist) I y II: introducción, notas y traducción de César Moreno”, en *Thémata: Revista de Filosofía*, 4, 1987, p. 136). En casos como el adoctrinamiento o la esclavitud, bien puede haber instrucción, pero ello no puede considerarse educación.

⁴⁷ Husserl traza un paralelo entre subjetividad y comunidad intersubjetiva: “Con la formación de la comunidad propiamente tal —de la comunidad social—, se constituyen en el interior del mundo objetivo, como objetividades espirituales peculiares, los distintos tipos de comunidades sociales en su jerarquía posible, y, entre ellos, los tipos señalados que tienen el carácter de «personalidades de orden superior»”. (*Meditaciones Cartesianas*, México, FCE, 2004, §58, p. 199). En una comunidad comunicativa “no tenemos una desnuda pluralidad colectiva de sujetos ni tampoco una desnuda pluralidad en general, pues la comunicación produce, justamente, la comprensión reciproca y la conciencia, para cada sujeto, de tener-en-frente, indeterminadamente, otros muchos sujetos y de tener conjuntamente con ellos un único circumundo sobre el que todos estamos relacionados en un «Nosotros» y al que todos nos referimos”. (“El espíritu común (Gemeingeist) I y II: introducción, notas y traducción de César Moreno”, en *Thémata: Revista de Filosofía*, 4, 1987, p. 150). Este tipo de comunidades están unidas por una voluntad común, con lo cual cada uno de sus miembros se torna funcionario de la meta volitiva. Sobre esto Cfr. Esteban Marín, *Del acto social al deber social. Bases fenomenológicas para una ética social y política*, Tesis para obtener el grado de Doctor en filosofía, Dirigida por Antonio Zirión Quijano, México, UNAM, 2015, pp. 140-168.

No obstante, los actos explícitos orientados hacia la educación son actos dirigidos, en primer lugar, hacia la meta práctica de promover la inserción de los sujetos a un horizonte de normatividad perceptiva, valorativa y práctica. Asimismo, y quizás este punto sea más importante, pues es aquel que vincula el concepto habitual de educación, desde el punto de vista pedagógico, con la noción de educación como aparece en los manuscritos de Husserl, la educación es la meta práctica de promover un sentido personal de apropiación significativa del entorno. Así, no es sólo la promoción de estrategias de asimilación de normas y reglas de interacción práctica, sino el progresivo reconocimiento de esas habitualidades como aquello que se es.

A manera de conclusión

El sujeto en el desarrollo de su propia educación no sólo descubre el mundo circundante y su comportamiento relativo a valores y metas, sino que precisamente la apertura de ese mundo como mundo valioso comienza con el desarrollo progresivo de un horizonte de significatividad que hacen cierto ámbito de objetos, relaciones y personas, algo importante para mí.

De igual manera, se plantean metas en relación con proyectos con los que me comprometo porque progresivamente descubro en ellas algo significativamente relevante para mí. Si bien es verdad que la educación es un proceso eminentemente social, no se puede reducir a la mera asimilación de prácticas colectivas o el desarrollo de habilidades de resolución de tareas, como aprender a caminar o escribir. La diferencia entre la asimilación de los contextos prácticos para la resolución de situaciones específicas y lo que cabe llamar en fenomenología educación, es el desarrollo de la persona como agente de su propia vida y promotor de una colectividad social orientada al libre desarrollo de la personalidad.

Para Husserl, en la medida en que la constitución de la esfera del valor es una constitución material, el valor del respeto, por ejemplo, no se alcanza por una mera asimilación de una ley moral en el sentido puramente formal, ni es algo que se capte de forma inmediata. Se precisa del desarrollo de habitualidades prácticas y la formación progresiva de una normatividad asumida como los valores que instituyen el sentido de lo que soy.▼

Bibliografía

- Bollnow Otto (1988). *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*, Aachen, N.F. Weitz Verlag.
- ____ (1989), “The pedagogical Atmosphere”, en *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 7.
- Brinkmann, Malt (2016). “Phenomenological Theory of Bildung and Education”, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Singapur: Springer.
- ____ (2016). “Phenomenological Research in Education. A Systematic Overview of German Phenomenological Pedagogy from the Beginnings up to Today”, *Encyclopaedia*, Vol. XX, No. 45.
- Buytendijk, Frederik J. J. (1987) “Experienced Freedom and Moral Freedom in the Child’s Consciousness” Kockelmanns, Joseph, *Phenomenological Psychology. The Dutch School*, Dordrecht/ Boston/Lancaster, Martinus Nijhoff.
- Cairns, Dorion (1976). *Conversations with Husserl and Fink*, La Haya: Martinus Nijhoff.
- Guillén, Germán (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*, Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Fink, Eugen (2016). *Play as Symbol of the World and Other Writings*, Bloomington: Indiana University Press.
- ____ (1995). *Pädagogische Kategorienlehre*, Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Francesconi, Denis y Tarozzi, Massimiliano (2012). “Embodied Education: A convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment”, *Studia Phaenomenologica. Romanian Journal for Phenomenology*, Vol. XII.
- Husserl, Edmund (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura*

y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura. Nueva edición y refundición integral de la trad. de José Gaos por Antonio Zirián Quijano—4^a ed. México: FCE: UNAM, IIF.

____ (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*, Trad. Antonio Zirián, México: UNAM/FCE.

____ (2000). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro tercero: La fenomenología y los fundamentos de las ciencias*, Trad. Luis E. González. Revisada por Antonio Zirián, México: UNAM.

____ (2004). *Meditaciones Cartesianas*, México: FCE, 2004.

____ (1987). “El espíritu común (Gemeingeist) I y II: introducción, notas y traducción de Cesar Moreno”, *Thémata: Revista de Filosofía*, 4.

____ (1990). *Artículo de la Encyclopaedia britannica*, Trad. Antonio Zirián Quijano, México: UNAM.

____ (2004). *Einleitung in die Ethik. Vorlesungen Sommersemester 1920 und 1924*, Ed. por Henning Peucker, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

____ (2014). *Grenzprobleme der Phänomenologie. Analysen des Unbewusstseins und der Instinkte. Metaphysik. Späte Ethik (Texte aus dem Nachlass 1908 – 1937)*, New York: Ed. por Rochus Sowa & Thomas Vongehr.

Jaramillo Echeverri, L. y Aguirre García J. (2008). “Educación y mundo de la vida”, en *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, Vol.11 no.2 Bogotá, Julio-diciembre.

Langeveld, Martinus J. (1983). “The Stillness of Secret Place”, *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 1, No. 1.

____ (1958). “Desintegration and reintegration of pedagogy”, *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l’Education*, Vol. 4, No. 1.

____ (1983). “Reflections on Phenomenology and Pedagogy”, *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 1, No. 1.

Marín, Esteban (2015). *Del acto social al deber social. Bases fenomenológicas para una ética social y política*, Tesis de Doctorado en Filosofía, Dirigida por Antonio Zirián Quijano, México, UNAM.

- Melle Ulrich (2002). "From reason to love", Drummond, John J., (ed.), *Phenomenological Approaches to Moral Philosophy*, Dordrecht/Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers,
- (2007). "Husserl's Personalist Ethics", *Husserl Studies*, 23(1).
- Merleau-Ponty, Maurice (1985). *Fenomenología de la percepción*, Barcelona: Planeta.
- Child Psychology and Pedagogy. The Sorbonne Lectures 1949-1952*, Evanston, Northwestern University Press, 2010.
- Moya Patricia (2012). "La función del hábito en el comportamiento humano según M. Merleau-Ponty", *Filosofía Unisinos* 13(3), sep/dec.
- Nohl, Hermann (1970). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt, Schulte-Bulroke.
- (1950). *Antropología pedagógica*, México: FCE.
- Runge Peña, Andrés Klaus (2005). "La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana", *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 17, No. 42.
- Sammet, Jürgen (2004). *Kommunikations Theorie und Pädagogik. Studien zur Systematic "Kommunikativer Pädagogik"*, Würzburg: Königshausen and Neumann.
- San Martín, Javier (1992). "Ética, antropología y filosofía de la historia", *Isegoría*, No. 5.
- Standal, O. F. (2015). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*, Londres/Nueva York: Routledge.
- Vandenberg, D. (1975). "Openness: The pedagogic atmosphere", en: Nyberg, D., (Ed.) *The philosophy of open education*, Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Van Manen, Max (1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, Albany: State University of New York Press.
- (2006). "The Call of Pedagogy as the Call of Contact", *Phenomenology and Practice*, Vol. 6, No. 2.
- (1996). "Phenomenology and Pedagogy", Vandenverg, D., *Phenomenology and Educational Discourse*, Durban: Heinemann Higher and Further Education.
- (1978). "An Experiment in Educational Theorizing: The Utrecht School". *Interchange*, Vol. 10, No. 1.
- Waldenfels, Bernhard (1992). *De Husserl a Derrida: introducción a la fenomenología*, Buenos Aires: Paidós.

Junta Directiva

Presidente

ING. SILVANO AUREOLES CONEJOGobernador Constitucional
del Estado de Michoacán

Secretario

MTRO. ALBERTO FRUTIS SOLÍSSecretario de Educación
en el Estado

Vocales

DR. RAÚL CÁRDENAS NAVARRORector de la Universidad
Michoacana de San Nicolás
de Hidalgo**DR. JOSÉ LUIS GIL VÁZQUEZ**Director del Instituto
Tecnológico de Morelia**ING. SERGIO MALDONADO TAPIA**Director del Centro de Educación
Continua Unidad Michoacán
del IPN

Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos"

Directorio

MTRA. MARÍA CECILIA IZARRARAZ GUTIÉRREZ
Directora General

DRA. KAREN AIDA ORTIZ CORTÉS

Subdirectora Académica

**MTRO. ROBERTO AXKANA
PERFINO RUBIO**

Subdirector de Planeación

**LIC. SALVADOR GÓMEZ MARTÍN
DEL CAMPO**

Delegado Administrativo

ETHOS EDUCATIVO

Revista de Ciencias de la Educación

DRA. ROSALIA LÓPEZ PANIAGUA

Directora

Consejo EditorialDr. Antonio Santoni Rugiu,
*Universidad de Florencia, Italia*Dra. Ma. Esther Aguirre Lora
*IIISUE-Universidad Nacional
Autónoma de México*Dr. Carlos Alberto Torres
*University of California, USA/
Instituto Paulo Freire*Dr. Manuel Gil Antón
*El Colegio de México*Dr. Colin Lankshear
*Central Queensland University,
Australia*Dr. Francesc Jesús Hernández i
Dobon. *Universidad de Valencia,
España*Dr. José Antonio Ramírez Díaz
*Universidad de Guadalajara*Dr. Jesús Ruiz Flores
*Universidad de Guadalajara*Mtro. Alberto Arnaud Salgado
El Colegio de México

Dra. Ilse Brunner
*Centro de Cooperación Regional
para la Educación de los Adultos
en América Latina y el Caribe
(CREFAL)*

Dra. Carmen Betti
Universidad de Florencia, Italia

Dra. Francesca Torlone
*Dr. Paolo Federighi
Università degli Studi di Firenze*

Comité Editorial

Dr. Rogelio Raya Morales
Dr. José Ramírez Guzmán
Dr. J. Guadalupe Duarte Ramírez
Dr. Sergio R. Torres Ochoa

Revisión de estilo

Lic. Rosalinda Cabrera Cruz

Formato y diseño de forros

Lic. Luz Angélica Maní Villa

Circulación e intercambio

Lic. José Vargas Becerra