



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN FILOSOFÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS

**FENOMENOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: FUNDAMENTOS PARA UN ESTUDIO  
FENOMENOLÓGICO DEL PROCESO EDUCATIVO**

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN FILOSOFÍA

PRESENTA:

Luis Ernesto Guadarrama Navarro

ASESOR:

Dr. Antonio Ziri3n Quijano  
Instituto de Investigaciones Filos3ficas, UNAM

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., Febrero 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



## Introducción

Desde sus inicios la fenomenología tenía como una de sus principales motivaciones contribuir a la racionalidad y fungir como una ciencia que debía servir de base a la autorreflexión de la humanidad; una ciencia que diera fundamentos para la autoconciencia y, de la mano con ello, para la autorresponsabilidad de los quehaceres humanos. Sin embargo, aún en vida de Husserl, se criticó a este movimiento filosófico de intelectualismo, de ocuparse de conceptos abstractos que poco tenían que ver con la vida. De tener razón estas objeciones, la fenomenología estaría condenada a un rotundo y escandaloso fracaso, pues ¿cómo podría contribuir a la racionalidad de la vida humana una filosofía que no se ocupa de la vida? Por fortuna, la objeción no se sostiene. No obstante, hay algo que debe tomarse en consideración, a saber, que la pregunta por la manera como esta ciencia de la conciencia puede contribuir a la superación de la crisis de la humanidad, no encuentra todavía una respuesta definitiva.

Para Husserl, la crisis de la filosofía se debía en gran medida a que no se había desarrollado científicamente, por lo que las discusiones se llevaban a cabo como si se tratara de meras divergencias de opinión entre autores. La filosofía no puede ser entendida como el trabajo de una persona, pues de ese modo no podría jamás aspirar a la científicidad. De ahí que, en más de una ocasión, el filósofo llamara a quienes deseaban continuar con la fenomenología a ponerla en tela de juicio y llevarla más lejos. Pese a ello, el movimiento fenomenológico sufrió del mismo mal que Husserl viera en las filosofías de su época: se volvió tema de un autor y nos encontramos más trabajos preocupados por lo que quiso decir el fundador que por atender a las cosas mismas. Si nos preguntamos por la razón de esto, me parece que estriba en que atender científicamente a las cosas mismas, para intentar dar respuesta a preguntas filosóficas, no es una tarea fácil de enfrentar. Demanda conocer bien el método fenomenológico y sus conceptos fundamentales, reclama ejercicios de reflexión que se tornan aún más complejos cuando ponemos un pie fuera de los autores. Me parece que esta complejidad nos lleva a internarnos en las obras de los grandes filósofos y nunca salir de ahí. Los sistemas filosóficos, las grandes obras, son medios para la resolución de problemas, no los problemas mismos, me parece. Y es aquí donde el aprendiz de filosofía

se topa con una barrera que a veces parece infranqueable: no podemos atender a los interrogantes de la filosofía sin antes aprender de la historia de la filosofía, pero este aprendizaje toma toda la vida, por lo que pareciera que el intento por dar respuesta a los problemas que nos condujeron a la filosofía misma tiene que dejarse de lado, que no queda otra cosa que seguir línea a línea los textos de los grandes filósofos y, en el mejor de los casos, sistematizar su pensamiento, tratar de encontrar consonancias y disonancias entre los autores y presentar los resultados a otros colegas. De contentarnos con eso, la objeción de intelectualismo se aplicaría a los continuadores de la tradición fenomenológica, no a su fundador.

El presente trabajo tiene como objetivo dar los primeros pasos en el planteamiento de preguntas a las que podría en algún momento buscarse una respuesta: ¿Qué es la educación? ¿Cómo aspirar a una educación que lleve a la autoconciencia y la autorresponsabilidad? ¿Cómo dar fundamentos científicos a las disciplinas que se ocupan de la educación? Se pretende incoar estas preguntas desde la fenomenología e, incluso, lanzar algunas hipótesis de trabajo al respecto.

De entrada, estas afirmaciones, por las razones antes expuestas, podrían parecer sumamente soberbias, pues pudiesen dar la impresión de que quien escribe estas líneas se cree poseedor de los conocimientos en fenomenología suficientes como para intentar algo más que la mera exposición de Husserl. No es así. Estoy consciente de que mi proceso de aprendizaje de la fenomenología está lejos de haber concluido, si es que cabe pensar que alguien podría concluirlo alguna vez. Más bien, lo que intento en este trabajo es continuar mi aprendizaje del método y de los conceptos fenomenológicos más fundamentales poniendo atención a un problema específico. En otras palabras, no soy tan iluso como para considerarme un conocedor de la fenomenología que, por ser tal, puede pretender algo tan grande como la fundamentación de la ciencia de la educación, sino que, a sabiendas de que dicha fundamentación aún no se ha realizado del todo, a sabiendas de que es un tema abierto, me pareció que podría continuar el estudio de la fenomenología proponiéndola como base para dicha fundamentación y buscar qué elementos de la obra de Husserl se pueden tomar como piedra de toque para tan enorme empresa.

El primer capítulo es una brevísima exposición de la relación de la fenomenología con las ciencias y de cuáles son las consideraciones preliminares que deben hacerse si se

tiene en el horizonte tratar de sentar las bases para la fundamentación de una disciplina; se exponen algunos pasajes de Husserl sobre la crisis de las ciencias y la necesidad de fundamentación de las mismas. Asimismo, se presentan las líneas generales del pensamiento de algunos autores pertenecientes a la escuela de Utrecht, ya que ésta fue una de las escuelas que se sirvió de la fenomenología para resolver interrogantes en el terreno de la educación y la pedagogía.

En el segundo capítulo, se expone la división entre ciencias teóricas, normativas y prácticas, y se intenta delimitar qué tipo de ciencia sería aquella que se ocupa de la educación. Se incluye también, por ser fundamental, una breve exposición de las tres esferas de la razón (dóxica, axiológica y práctica). En esta exposición sale a la luz el tema de la objetividad del valor. La importancia de esta temática radica en que es innegable una dimensión normativa en el terreno de la educación y, puesto que toda norma tiene a la base un valor, es necesario ocuparse de la axiología.

En el último capítulo, se presenta esquemáticamente el pensamiento de Herbart, Durkheim y Dewey como representantes de las tres visiones dominantes sobre la disciplina que se encarga de la educación. Herbart considera que se trata de una disciplina de orden práctico, independiente de otras disciplinas. Durkheim pensó que es posible tener una ciencia de la educación, aunque tal estaba aún por construirse. Por último, Dewey pensó que no es posible una ciencia de la educación, sino que se tiene que atender a otras ciencias, como la psicología y la sociología, para dar fundamento a la práctica pedagógica. Una vez que se establecen las tres perspectivas dominantes, el capítulo presenta un primer esbozo de la delimitación de la dimensión teórica de la ciencia de la educación. Este esbozo no es otra cosa que un ensayo de la aplicación del método de captación de esencias a la práctica educativa, a partir del cual se intenta descubrir cuál es el camino que debe seguirse si se persigue una teoría trascendental de la educación.

Considero que el resultado de la presente investigación es un programa de trabajo. Dicho programa no solamente comprende obras y temas de fenomenología, sino también de pedagogía y filosofía de la educación y reclama, al mismo tiempo, no abandonar las experiencias educativas —sea como docente, estudiante, colega, discípulo o en cualesquiera de sus formas—, para nunca perder el contacto con las cosas mismas. Enuncio en las conclusiones los temas que hace falta trabajar, para tener claridad sobre el rumbo que

habrá de continuar la investigación. Estoy consciente del carácter preliminar del trabajo, de todas sus limitaciones y de todas las habilidades que hacen falta desarrollar para poder darle continuidad al mismo. No obstante, parafraseando a Hegel, preferí errar en el intento, que errar al no intentar.

# Capítulo 1. El estado de la cuestión

## 1.1 La fenomenología y la fundamentación de las ciencias

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”.<sup>1</sup> El desarrollo de la filosofía como ciencia ha sido objeto de estudio, en diversas obras, principalmente en *La filosofía como ciencia estricta*, en los volúmenes I y II de *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, y en la *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*; no obstante, parece que la fundamentación de las demás ciencias a partir de la fenomenología es un tema del cual el propio fundador de la fenomenología se ocupó en menor medida.<sup>2</sup> En repetidas ocasiones Husserl afirmó que la fenomenología no era un trabajo que se restringiera a sus propias palabras o investigaciones, sino que era un movimiento aún en construcción, que los venideros tendrían que continuar, así como corregir y criticar los errores que hubiesen quedado.<sup>3</sup> Por tal motivo es menester no contentarse solamente con el estudio detallado de su obra, sino intentar, en la medida de lo posible, llevar sus investigaciones hacia aquellos problemas que merezcan un tratamiento filosófico. Lo que motiva la presente investigación es justamente ese llamado a llevar el análisis fenomenológico más allá del lugar en el que su fundador lo dejó, a partir de un

---

<sup>1</sup> Edmund Husserl, *Artículo de la Encyclopaedia britannica*, p. 17 (La bibliografía completa de éste y todos los textos de aquí en adelante citados se encuentra al final del presente trabajo).

<sup>2</sup> Sobre este tema podemos encontrar importantes directrices en E. Husserl, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro tercero: la fenomenología y los fundamentos de las ciencias*, así como en Aron Gurwitsch, *Phenomenology and the Theory of Sciences*, y Adolf Reinach, *Los fundamentos a priori del Derecho Civil*.

<sup>3</sup> E. Husserl, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura*, p. 488: “Con gusto esperaré 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”. Y *Artículo de la Encyclopaedia britannica*, p. 34: “La fenomenología exige de los fenomenólogos que renuncien al ideal de una filosofía suya propia y que, no obstante, vivan como trabajadores más modestos en comunidad con otros en pro de una *philosophia perennis*”.



problema específico, a saber, la crisis en la que se encuentra la ciencia de la educación.<sup>4</sup> Esta crisis es la razón por la que cabe incoar una justificación, fundamentación y revisión crítica de dicha ciencia, con base en la fenomenología, para intentar hacer frente a los problemas que en ella aparecen y las consecuencias que de los mismos se desprenden. Comenzaré por describir brevemente los problemas que Husserl ve en el desarrollo de las ciencias empíricas, para después concentrarme en el paralelo que hay entre dichos problemas y los que son propios de la ciencia de la educación.<sup>5</sup>

Husserl consideró que las ciencias empíricas se encontraban en crisis. Tal afirmación podría considerarse insostenible, pues resulta escandaloso hablar de una crisis cuando las ciencias han mostrado una y otra vez su enorme progreso y han dado a la humanidad innumerables beneficios y mejoras para la vida cotidiana;<sup>6</sup> además, han probado una y otra vez su precisión y validez, lo que les ha dado el papel de modelo para todo tipo de saber.

Me permito detenerme un momento en el último punto. Todavía con Descartes, y Husserl toma en cuenta este punto, la metafísica era la raíz de todas las demás ciencias. Si bien declara que los frutos solamente se recogerán por las ramas, esto es, los frutos concretos vendrán de las ciencias particulares, es la metafísica la que hará posible que el saber llegue a rendir tales frutos.<sup>7</sup> La filosofía, lejos de ser un asunto que nada tiene que ver con la cientificidad, era la rectora de todos los demás saberes. No obstante, según considera Husserl, con Galileo se inicia un nuevo periodo del pensar científico, en el que se expanden los horizontes del pensamiento matemático, al grado de llegar a considerar que lo real participa de las matemáticas.<sup>8</sup> A partir de esta nueva consideración del universo, comienza un rechazo a aceptar el mundo tal y como nos aparece y los estudios se concentran en estudiar la estructura matemática de dicho mundo. Según la interpretación de Gurwitsch,<sup>9</sup> la teoría moderna de la ciencia natural se divide en tres fases: la primera consiste en una

---

<sup>4</sup> Cfr. Hannah Arendt, "Crisis in Education".

<sup>5</sup> Por ahora dejo de lado la discusión sobre si hay una ciencia de la educación, ciencias de la educación o simplemente pedagogía. Volveré sobre ello en el capítulo 3.

<sup>6</sup> E. Husserl, *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, p. 4

<sup>7</sup> R. Descartes, *Los principios de la filosofía*, p. 15: "De este modo, la totalidad de la Filosofía se asemeja a un árbol, cuyas raíces son la Metafísica, el tronco es la Física y las ramas que brotan de este tronco son todas las otras ciencias".

<sup>8</sup> E. Husserl, *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, p. 65.

<sup>9</sup> A. Gurwitsch, *Phenomenology and the Theory of Science*, p. 36 y ss.

validación de las nuevas ciencias y sus nuevos métodos, la segunda consiste en tomar dichas ciencias y métodos como un hecho, y la tercera problematiza a los mismos.

La etapa de validación, que tendría a Descartes como su mejor representante, quería justificar que el trabajo científico se desarrollara a partir de principios matemáticos, en lugar de partir del conocimiento empírico. Así, la ciencia tendría su base en las verdades que yacen en la *res cogitans*, en lugar de tenerla en los sentidos, que son fuente de ilusión.<sup>10</sup> La segunda etapa inicia con los trabajos de Isaac Newton, quien utilizó el concepto de fuerza en la formulación de sus leyes de gravitación, sin definirlo, con lo cual probó que no era necesario fundamentar del todo a los conceptos para poderles dar uso en el desarrollo de una teoría. Así, después de la publicación de los *Principios matemáticos de la filosofía natural*, se inicia la separación entre filosofía y ciencia, misma que se mantiene hasta nuestros días:<sup>11</sup> de ahí en adelante, las matemáticas, no ya la filosofía primera, se volvieron el eje rector de la ciencia. Por esa razón se llegó a considerar que las matemáticas eran el lenguaje en el cual estaba escrita la naturaleza. Este proceso es resumido por Husserl, quien no entra en precisiones históricas, como “la matematización de la naturaleza”.<sup>12</sup>

Las ciencias empíricas se volvieron el modelo de saber, pues eran las únicas que habían mostrado sin lugar a dudas su progreso. Si bien es cierto que Descartes es una influencia importante para Husserl, por su búsqueda de cimientos firmes para hacer filosofía, también lo es que a pesar de que el filósofo francés emprendió la tarea de hacer filosofía desde cero, para no partir de bases endebles, nunca dejó de darle validez al modelo de las ciencias empíricas: “Un papel semejante al de los axiomas geométricos en la geometría es el que por respecto a la ciencia universal tiene para Descartes el axioma de la

---

<sup>10</sup> Para una explicación de la forma en que esta idea se explica científicamente, es decir, para una explicación del modo en que se desarrolló la geometría analítica a partir de una nueva concepción de los números, en la que éstos no se entendían como una abstracción de los objetos materiales *cfr.* Stephen Hawking, *Dios creó los números*, pp. 255-260. La relación entre el surgimiento de la geometría analítica y lo que Husserl llamó la matematización de la naturaleza tiene que ver con que la geometría que desarrolla Descartes depende justamente de concebir al espacio a través de la matemática en lugar de a partir de la experiencia tridimensional que tenemos de él. Es decir, que la comprensión del espacio ya no dependía solamente de una abstracción del mismo, sino que podía desarrollarse con independencia de él.

<sup>11</sup> Gurwitsch atribuye a Euler esta etapa, puesto que fue Euler quien declaró que la filosofía debía ocuparse de los conceptos fundamentales de la ciencia, aunque era ésta la encargada de producirlos y justificar su validez. Con esto, las construcciones de la filosofía debían basarse y justificarse a partir de los descubrimientos de la ciencia (*cfr.* Gurwitsch, *op. cit.*, p. 37). Aunque esto es cierto, no se puede pasar por alto que los trabajos de Euler solamente fueron posibles tomando en consideración los de Newton, especialmente los conceptos de espacio y tiempo absolutos.

<sup>12</sup> *Cfr.* E. Husserl, *Crisis... op. cit.*, §9.

certeza absoluta que el ego tiene de sí mismo y de los principios axiomáticos innatos en él: sin más diferencia sino que este fundamento axiomático yace aún más hondo que el de la geometría y es llamado a cooperar a la última fundamentación de ésta”.<sup>13</sup> En otras palabras, aun en la duda metódica, el presupuesto de que la ciencia es el modelo de saber nunca desapareció. Tal es justamente uno de los puntos de partida de Kant, una cuestión que, no sobra decirlo, es de nuevo planteada en el siglo XX por Jaspers: ¿por qué la física, y no la metafísica, ha logrado progresos?<sup>14</sup> Ello explica la aparición del positivismo y la idea de que todo conocimiento, para ser realmente considerado tal, debe tener el respaldo de las ciencias empíricas. Las disciplinas cuyo objeto de estudio era el hombre, comienzan a desarrollarse a la par de las ciencias de la naturaleza, buscando acercarse a ellas en orden a conseguir claridad y progreso. Los cuestionamientos sobre validez se presentan ahora a las ciencias del espíritu, sobre su falibilidad o su posibilidad de ser realmente afirmadas como tales, puesto que ya nadie pone en duda el rigor y validez de las ciencias empíricas. Tal es la razón por la que Comte considera que, si bien la sociología es el fin de la filosofía positiva, es imposible desarrollarla sin tomar como base a las demás ciencias naturales, siendo las matemáticas la primera y más importante de éstas.<sup>15</sup>

Ahora bien, Husserl considera, en una época en que gracias a Plank y Einstein se ha ratificado el progreso que Newton había comenzado, que la científicidad misma de las ciencias empíricas no ha sido del todo esclarecida. Es ésta la tercera etapa según el esquema de Gurwitsch, la etapa de problematización a la que se aludía antes. Aunado a esa falta de claridad, “La exclusividad con la que en la segunda mitad del siglo XIX se dejó determinar la visión entera del hombre moderno por las ciencias positivas y se dejó deslumbrar por la *prosperity* hecha posible por ellas, significó paralelamente un desvío indiferente respecto de las cuestiones realmente decisivas para una humanidad auténtica. **Meras ciencias de**

---

<sup>13</sup> E. Husserl, *Meditaciones cartesianas*, p. 48

<sup>14</sup> Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura*, p. 19: “A qué se debe entonces que la metafísica no haya encontrado todavía el camino seguro de la ciencia”. Más adelante continua (p. 23): “Esa tentativa de transformar el procedimiento hasta ahora empleado por la metafísica, efectuando en ella una completa revolución de acuerdo con el ejemplo de los geómetras y los físicos, constituye la tarea de esta crítica de la razón pura especulativa”. Por su parte, Jaspers sostiene, en *¿Qué es la filosofía?*, p. 7: “Para un hombre con fe en la ciencia es lo peor de todo que la filosofía carezca por completo de resultados universalmente válidos y susceptibles de ser sabidos y poseídos. Mientras que las ciencias han logrado en los respectivos dominios conocimientos impresionantemente ciertos y universalmente aceptados, nada semejante ha alcanzado la filosofía a pesar de los esfuerzos sostenidos durante milenios”.

<sup>15</sup> Cfr. Auguste Comte, *Discurso sobre el espíritu positivo*, p. 124.

**hechos hacen meros hombres de hechos”**.<sup>16</sup> He aquí, *grosso modo*, una de las razones por las que la fenomenología está llamada a emprender la fundamentación de todas las ciencias. Por un lado, habrá de regresar a éstas la significación para la existencia humana que se perdió tras la desvinculación entre las ciencias y la filosofía, lo que representó la pérdida del sentido último de sus conceptos y verdades. A la configuración de los simbolismos con los que la física comenzó a operar, mismos que se desarrollaron cada vez más con independencia de toda intuición, se suma una pérdida de conciencia del origen subjetivo de esas configuraciones, que termina por conducir a un aislamiento entre el quehacer de las ciencias objetivas y el significado y propósito que podrían tener para la vida humana.<sup>17</sup> Por otro lado, habrá de devolverle el verdadero ideal de científicidad que se perdió con la matematización y el distanciamiento entre ciencia y filosofía, a saber, “que no debe valer como realmente científico nada que no esté fundamentado mediante evidencia perfecta, esto es, que no pueda acreditarse mediante retroceso a las cosas [sachen] o estados de cosas mismos en la experiencia y la intelección primigenias”.<sup>18</sup> Las ciencias de hechos, que abandonan este ideal de científicidad, no pueden evitar caer en el relativismo,<sup>19</sup> lo cual es inaceptable para el desarrollo de una ciencia.

La motivación de la presente investigación parte justamente del punto anterior. Se pretende encontrar en la fenomenología trascendental las bases para una posterior

---

<sup>16</sup> E. Husserl, *Crisis...*, *op. cit.*, p. 6.g Las negritas son mías.

<sup>17</sup> Sostiene Husserl que “la ciencia es una producción espiritual humana que históricamente y también para los estudiosos presupone la salida del mundo circundante de la vida, intuitivo, pre-dado en común como existente, el que, sin embargo, también presupone el mundo circundante intuitivo, pero el que también supone permanentemente en su ejercicio y su continuación este mundo circundante en la ocasionalidad de su darse al científico” (*Crisis... op. cit.*, p. 163). El desarrollo de las ciencias objetivas pierde conciencia de que su surgimiento y sus métodos parten del mundo de la vida: “Si la ciencia formula preguntas y las responde, entonces, desde el comienzo, y por lo tanto necesariamente a continuación, se formulan preguntas sobre la base de este mundo pre-dado, en el que precisamente se sostiene su práctica vital como toda otra” (*Idem*).

Un ejemplo de ese alejamiento entre las construcciones científicas lo podemos encontrar en Albert Einstein, *Mi visión del mundo*, p. 151: “cuando las proposiciones matemáticas se refieren a la realidad, no son ciertas; cuando son ciertas, no hacen referencia a la realidad”. Dicha afirmación pretende solucionar el problema de la relación entre las construcciones científicas y su relación con los hechos de la naturaleza. Lo interesante es que, a pesar de esta afirmación, Einstein hace un llamado, en este mismo texto, a que los científicos no se olviden de las consecuencias éticas de su labor, de lo que significan para la vida. Si bien estas afirmaciones no coinciden palmo a palmo con el proyecto husserliano, al menos sí evocan a un regreso a la revinculación entre la filosofía y los saberes científicos, puesto que pensar las consecuencias éticas de una teoría y lo que tal puede significar la humanidad son preguntas planteadas desde la filosofía, no pueden erigirse únicamente desde la física.

<sup>18</sup> E. Husserl, *Las conferencias de París*, p. 7

<sup>19</sup> Cfr. Rubén Sánchez “El nuevo Husserl. Entrevista a Javier San Martín Sala”, en *Devenires*, p. 122.

fundamentación de la ciencia de la educación. ¿Por qué vale la pena intentar una investigación semejante? Las ciencias empíricas no son las únicas que se encuentran en crisis; las ciencias del espíritu también merecen especial atención, puesto que, si ya era alarmante el alejamiento de la vida humana y su realización que las primeras tuvieron, mucho más lo será en el caso de las segundas. En la *Crisis*, Husserl aclara que los cuestionamientos que allí se plantean respecto de las ciencias empíricas en ningún momento pretenden negar su validez o sus alcances. Dichos cuestionamientos no significan que Husserl adopte una actitud anticientífica, más bien, busca fundamentar la científicidad en los casos en que ésta carece de bases sólidas. Algo similar cabría decir respecto de la presente investigación: buscar una fundamentación de la ciencia de la educación no quiere decir que ésta nada haya conseguido hasta el momento; quiere decir que sus progresos y los beneficios que han traído consigo pueden ser mejor valorados, explicados e incluso aplicados, si se analiza con rigor su científicidad y su significación para la existencia humana. Estos progresos, además, están lejos de poder ser considerados como respuestas últimas, como inmejorables. Todo lo contrario, una y otra vez vemos que a pesar de que se consiguen ciertos progresos sigue habiendo problemas en la educación y en los sistemas que a tales fines sirven.

¿Cuáles son los problemas de la ciencia de la educación? Además de la falta de fundamentación que padecen las demás ciencias empíricas, misma que puede ser aportada por la fenomenología, en el ámbito de la educación encontramos, me parece, principalmente tres situaciones que requieren solución: la confusión de medios y fines, la tecnocratización y la separación entre teoría y práctica. La fundamentación de la ciencia de la educación tendría que llevar no sólo a la aclaración de dichas problemáticas, sino a sentar las bases de su solución.

#### **a) Matematización del proceso educativo (confusión de medios y fines)**

Mientras que las ciencias empíricas cometieron el error de considerar la cuantificación como el único criterio de objetividad, del cual se sigue que todo lo que se puede sostener como universalmente válido tendría que ser aprehendido en un experimento o en una fórmula matemática, en las ciencias de la educación se ha cometido el atropello de

considerar que los criterios de evaluación, los números y estadísticas, son la prueba objetiva del progreso educativo. La evaluación se torna el medio fundamental para mejorar los procesos educativos.<sup>20</sup> De este modo, el educando se torna un número dentro de una fórmula en la que lo que importa es un resultado, más que el análisis detallado de en qué medida se imparte verdaderamente educación. “El esfuerzo por una calidad pedagógica más alta en la educación deviene en una preocupación cuantitativa por lo que puede ser medido en términos de resultados, observaciones y estándares”.<sup>21</sup> El conocimiento mismo queda oculto tras una serie de estándares, fórmulas y criterios numéricos. Dichos criterios terminan por ser condición de posibilidad para obtener el aval de una institución, con lo cual los títulos, reconocimientos y diplomas comienzan a perseguirse como un fin, cuando ellos mismos son un medio. Dichos documentos tienen valor en tanto son garante de que quien los ostenta posee cierta instrucción; tales se buscan para poder probar que se posee determinados conocimientos, de donde se concluye que el verdadero fin es el conocimiento mismo, no el papel o insignia que lo acredita. La matematización de la educación lleva a confundir los fines con los medios: lo que se persigue es un número y el papel que lo acompaña, no el conocimiento mismo.<sup>22</sup> Se puede tomar como prueba de ello la creciente tendencia a reducir los tiempos de preparación y estudio, al tiempo que se privilegia la rapidez con la que se pueden obtener títulos y diplomas.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Cfr. José Antonio Mateos Castro, “La función social de la filosofía en el marco de las políticas y tendencias educativas actuales”, en Ángel Xolocotzi, *Los bordes de la filosofía. Educación, humanidades y Universidad*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2013, p. 2.

<sup>21</sup> Max Van Manen, “Phenomenology of Practice”, en *Phenomenology and Practice*, p. 19: “Striving for a higher pedagogical quality of education becomes a quantitative concern with that can be measured in terms of outcomes, observables, and standards”.

<sup>22</sup> En mi experiencia docente, y en la de los colegas con los que he tenido la oportunidad de compartir esto, en los cursos, seminarios o actividades que no tienen un reconocimiento oficial, el número de deserción es significativamente mayor que en aquellos que lo tienen; los estudiantes tienen una tendencia mayor a abandonar aquellas actividades que no repercutirán en su record oficial dentro de la Academia. Asimismo, en aquellas que sí lo tienen, hay una tendencia mayor a cumplir con los requerimientos que representan parte de la evaluación, que las actividades complementarias o sin ponderación. Con miras a probar esto, en más de una ocasión asigné actividades sin ponderación, o indiqué que la calificación de X o Y actividad sería resultado de una autoevaluación; en ambos casos fue una minoría del grupo la que cumplió con lo asignado o realizó la actividad, lo cual, me parece, evidencia que lo que la mayoría estaba buscando era la calificación, no las habilidades o conocimiento que podrían adquirirse.

Quisiera señalar también que estas observaciones no representaron diferencias significativas cuando el experimento se realizó a nivel preparatoria o licenciatura, en escuelas orientadas a una educación humanística o técnica.

<sup>23</sup> Aunque no hay una relación esencial entre evaluación y educación, lo cierto es que, en la educación institucional actual, quienes educan son los que evalúan. El problema no es éste, sino que la eficiencia en la

Al invertirse los términos, gracias a la matematización, todos aquellos grupos que tengan como objetivo al conocimiento mismo con independencia de la fórmula creada para medirlo serán considerados como colaterales, transversales, o sin valor. Sin importar el ritmo de trabajo, la rigurosidad y el interés con que dichos grupos puedan laborar, ellos no son considerados parte de la ecuación en el terreno educativo, con lo cual el pertenecer a una institución que pueda otorgar un documento, sea que ésta cuente o no con los medios o con el interés necesario para promover el desarrollo de conocimientos, tiene mayor respaldo que pertenecer a los grupos donde el conocimiento es lo primero y lo último. Podría objetarse que, si tales agrupaciones tienen como único objetivo el conocimiento, quedar fuera del sistema educativo no podría representarles nada. No obstante, estar fuera se torna un problema cuando no se pueden obtener las condiciones fácticas mínimas para que se pueda operar. En dichos casos, los grupos se verán obligados a participar de un modo u otro del sistema matematizado, para asegurar su subsistencia, o resignarse a no contar con lo mínimo requerido para el desempeño de sus actividades.

## **b) Tecnocratización**

El problema de la tecnocratización se presenta en dos sentidos. En primer lugar, así como se cometió el exceso de considerar que la realidad misma participaba de las matemáticas, parece que hoy la educación participa de o se debe a la tecnología, como si fuese imposible pensarla con independencia del desarrollo tecnológico. Si bien es cierto que en el terreno del conocimiento en mucho nos hemos beneficiado de los progresos tecnológicos, sobre todo a partir de las telecomunicaciones, también lo es que abruma ver una y otra vez cómo la discusión se centra en las nuevas tecnologías, más que en lo propiamente educativo, como si de ello dependiera el progreso de la pedagogía. Se da por hecho que la utilización de determinados dispositivos, la aceleración de respuestas, o la implementación de nuevos aditamentos contribuyen al progreso educativo, sin discutir qué es la educación, cómo

---

educación contemporánea se redujo a acortar los tiempos en que se consigue el título o el certificado final, como si éste fuese el objetivo de la educación, lo cual de hecho da al traste con el proceso educativo. Sobre la incidencia de la reducción de tiempos de estudio en el proceso formativo Cfr. Sergio Martinic, “El tiempo y el aprendizaje escolar”, en *Revista Brasileira de Educação*.

puede progresar y en qué medida ello depende de los aparatos con los que se cuenta.<sup>24</sup> Ello conduce a un afán de buscar la “innovación educativa” más que a intentar aclarar qué es lo esencial en la educación, así como a dejar fuera de consideración el estudio de lo que filósofos y teóricos de la educación del pasado pudieran aportar al presente, en pro de mirar al futuro. En otras palabras, la búsqueda de respuestas siempre innovadoras, evanescentes y rápidas ha imperado no solamente en la práctica, sino también en la investigación educativa; ha imperado, en una palabra, la racionalidad técnica.<sup>25</sup> Con esto, la utilización de innovaciones tecnológicas en el terreno de la educación termina por cobrar más importancia que el proceso educativo mismo.

En un segundo sentido, el problema de la tecnocratización se presenta en relación a los objetivos que se le atribuyen a la educación. Sobre este punto, conviene hacer una brevísima revisión de la influencia que el positivismo ha tenido específicamente en el panorama de la educación.

Para Comte, la regla fundamental del positivismo es que el conocimiento no esté regido por otra cosa que los enunciados de hechos, los cuales se descubren única y exclusivamente a través de la experiencia. Así, lo revolucionario del espíritu positivo consiste en “sustituir en todo la inaccesible determinación de las causas propiamente dichas, por la mera investigación de las *leyes*, es decir, de las relaciones constantes que existen entre los fenómenos observados”.<sup>26</sup> Con ello, se renuncia a toda pretensión de generar un conocimiento absoluto. Los análisis y estudios son siempre relativos a

---

<sup>24</sup> Uno de los mayores problemas con el que nos encontramos al trabajar sobre el tema de la educación, es que en la mayoría de los textos en los que se la aborda se da por entendido qué sea, sin hacer un esfuerzo por definirla. El presente apartado parece repetir el mismo problema, pero no es así. Lo que se pretende aquí es exponer el punto de partida de la investigación, las razones por las que me veo motivado a trabajar sobre esta espinosa temática. Así, aunque hasta este punto se siga presuponiendo qué es la educación, por el momento basta con tener en cuenta dicha presuposición, para después poder aclarar ese supuesto.

<sup>25</sup> María Esther Aguirre Lora, “Vigencia y pertinencia de los clásicos en la educación”, en *Juan Amós Comenio. Obra, andanzas, atmósferas*, México, UNAM, 1993: “En el oficio del pedagogo terminó por prevalecer un vicio propio: la urgencia por dar siempre ‘la propuesta’, orientación inmediateista, despreocupada por apoyarse en la reflexión, en la fundamentación, en el análisis, en la profunda sensibilidad de los requerimientos locales. Con el advenimiento de la ‘razón técnica’, que está de moda y que como tal se desecha de la misma manera, ya que éste se utiliza sólo para fundamentar un prontuario de respuestas rápidas”. Sobre cómo la racionalidad técnica se impone en el terreno de la educación, pueden consultarse también Ángel Xolocotzi, *op. cit.*, Carmen Romano Rodríguez (Ed.), *Filosofía y educación. Perspectivas y propuestas*, y Michel Tozzi (et. al.), *La filosofía. Una escuela de la libertad*.

<sup>26</sup> A. Comte, *op.cit.*, p. 28.



situaciones específicas.<sup>27</sup> En el terreno específico de la educación, se consideró que ésta, guiada bajo los principios del positivismo, tendría como objetivo último la subordinación de los individuos al bien común.<sup>28</sup> El positivismo se vio entonces como la condición de posibilidad para el orden y el progreso, puesto que “el desorden social y político tiene sus raíces en el desorden de la conciencia. Si se lograra ordenar la conciencia, se podría ordenar la sociedad”.<sup>29</sup> Para ello, los programas educativos tendrían que organizarse de tal modo que se aprendieran todas las ciencias positivas, esto es, aquellas cuyo único criterio de verdad es la experiencia. Todo aquello que no representara una utilidad para el hombre tenía que ser rechazado de los programas educativos. De este modo, aunque en un inicio la propuesta fuera distinta, fue la utilidad el principio rector del conocimiento y tal visión positivista sigue rigiendo hasta nuestros días.<sup>30</sup>

La propuesta de orden social y reordenamiento de conciencia terminó por convertirse en un llamado a la utilidad, por lo que se le dio especial importancia a la producción, y la educación terminó por estar subordinada a lo económico. Así, más que una visión científica, lo que se toma en consideración para la planeación educativa son los intereses del mercado global, en el que impera el interés por la ganancia.<sup>31</sup> Las instituciones, dado el vínculo que existe entre financiamiento y educación, se ven obligadas a contemplar para sus labores los indicadores del mercado global. No es ya la formación de

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>28</sup> Cfr. Héctor Antonio Díaz Zermeño, “El Positivismo Mexicano en la educación: Aportes de Manuel Flores, entre Comte y Spencer”, *Revista de Pedagogía*, pp. 321-373.

<sup>29</sup> Leopoldo Zea, *Positivismo en México*, p. 125.

<sup>30</sup> Especialmente en el caso de México, la visión positivista de la educación tiene mucha relevancia. En primer lugar, porque Gabino Barreda, sin duda una de las figuras importantes en el terreno de la educación, consideró que no había otra salida a la barbarie y el oscurantismo que la vía positiva, por lo cual reorganizó la educación en México con base en la obra de Comte; este proceso de modernización y reestructuración de la educación fue continuado por Justo Sierra. Si bien el Ateneo de la Juventud, en especial José Vasconcelos como secretario de educación, representan de algún modo una ruptura con la visión positivista, a la que criticaron duramente, también lo es que algunos de los lineamientos problemáticos de dicha propuesta siguieron vigentes. Por ejemplo, la visión utilitaria de la educación parece sostenerse, cuando el autor de la *Raza cósmica* sostiene que “la cultura es fruto del Desarrollo económico” (“Discurso en la Universidad 1920”, p. 6), razón por la que se debe educar al campesino para que mejore la producción de su trabajo. Sobre la educación en México y su relación con el positivismo, además de los trabajos ya citados, cfr. Elsié Nuñez Carpizo, “El positivismo en México: impacto en la educación”, en *La independencia de México a 200 años de su inicio. Pensamiento social y jurídico*, pp. 365-396. y Fernando Solana y Raúl Cardiel Reyes, *Historia de la educación pública en México*.

<sup>31</sup> Cfr. J.A Mateos Castro, *art. cit.* Prueba de lo que aquí se sostiene se encuentra en el plan de Desarrollo 2007-2012, el cual, en su estrategia 14.4, explícitamente reconoce que la oferta educativa se basará en las demandas del mercado.

los hombres en tanto seres sociales lo que importa, ni tampoco la ordenación de conciencia, sino la transformación de éstos en medios de producir ganancia, de forma eficiente y rápida.

### **c) Separación entre teoría y práctica**

Por último, sin importar que las teorías de la educación hayan pasado de ser una entre muchas reflexiones dentro de la historia de la filosofía, para convertirse en una ciencia particular, el rezago educativo y los conflictos sociales que de éste se siguen continúan siendo una realidad innegable. Es decir, aunque los desarrollos en la investigación pedagógica han dado resultados, todavía queda un inmenso margen en el cual hace falta su aplicación.

Es recurrente leer en investigaciones sobre educación lo criticable de la propuesta positivista y cómo esta es la que impera actualmente. El hecho de que dichas críticas tengan tan poca repercusión en lo que acontece en las aulas revela que hay una brecha entre la teoría y la práctica. Esto es, las investigaciones educativas, la revisión de teorías y la búsqueda de principios generales parece que ha tenido poco impacto en lo que de hecho se hace en las instituciones y demás espacios en los que acontece la educación. Además, en gran medida, las investigaciones pedagógicas rara vez sirven como criterio para llevar a cabo la práctica. En muchas ocasiones, quienes se encargan de prácticas educativas concretas, incluso en el ámbito de la academia, suelen no tener una idea clara de los principios teóricos que rigen su práctica, como si para que ésta se lleve a cabo no se tuviera que atender a otras cosa que el grupo o persona con el que se trabajará, como si la práctica no pudiera ganar nada realmente con una base teórica más sólida. Es necesario que haya una división de labores, en la que algunos se dediquen a la teoría mientras otros se ocupan de la práctica, el problema se presenta cuando hay una falta de comunicación entre teoría y práctica.

Tomando en consideración estos problemas, cabe suponer que un análisis crítico sobre los criterios de cientificidad de la pedagogía y sobre la forma en que tal cientificidad se

desenvuelve en el terreno tanto teórico como normativo y práctico, podría acercarnos a una resolución de las dificultades a las que nos enfrentamos en este terreno.

Ahora bien, lo que aquí se desarrollará es solamente el inicio de esa valoración crítica, así como una búsqueda de los cimientos sobre los cuales se podría construir la fundamentación de la ciencia de la educación. La fundamentación misma tendrá que quedar como un proyecto a futuro del cual estas líneas son solamente el primer paso en lo que será un largo y arduo camino. No debe considerarse que el autor del presente trabajo supone poseer todas las herramientas o facultades para la fundamentación de la pedagogía. Lo que ocurre es que las dificultades antes mencionadas me obligan a encarar el problema, para el cual no veo una mejor vía de solución que tratar de aprovechar lo que Husserl nos ha dejado, e intentar llegar tan lejos como se pueda a partir de esta herencia. Más que partir de la equivocada idea de que poseo los conocimientos necesarios en materia de fenomenología para encarar el problema que aquí planteo, continúo con el esfuerzo por avanzar en el conocimiento de este movimiento, sólo que esta vez tomando como eje de mis estudios el tema que motiva estas líneas. En una palabra, más que un intento por aplicar la fenomenología a un tema en específico, el presente trabajo es una investigación en fenomenología que se desarrolla de la mano de un problema filosófico.

La razón por la que se toma como base la fenomenología en este intento de encarar los problemas educativos, a través de una revisión de la ciencia de la educación, es que dicho movimiento filosófico puede y tendría que subsanar la carencia de suelo teórico en la que se encuentran algunas teorías relacionadas con el proceso educativo. Desde que la disciplina cuyo objeto es la educación se volvió una ciencia independiente y tomó distancia de la filosofía, ha estado en búsqueda de otras ciencias que puedan servirles para descubrir sus fundamentos, para lo cual, en ocasiones, se recurrió a las ciencias sociales y a la psicología.<sup>32</sup> Lo que aquí propongo es que dicho fundamento sea aportado por la fenomenología, puesto que ésta se encarga de poner de manifiesto actitudes, funciones y operaciones a través de las cuales se le da sentido, se constituye, al mundo, con lo cual se

---

<sup>32</sup> Lo que está de fondo aquí, aunque de momento tenga que ser dejado de lado, es la conformación del campo de estudio de la pedagogía o ciencia de la educación. Sobre ello volveré en el capítulo 3.

superaría todo relativismo.<sup>33</sup> Con ello, no solamente serviría para analizar la científicidad o falta de ésta en una ciencia o disciplina, sino que contribuiría a aportar dicha científicidad en caso de que carezca de ella. La primera condición para ello es que se supera la actitud natural, en la que el conocimiento mismo no es problematizado, después de lo cual se llevaría a cabo un estudio de la correlación intencional constitutiva subjetividad-mundo. En este segundo paso, nos encontraríamos ya en el terreno de la fenomenología trascendental.

El objetivo de esta investigación, como mencioné, es iniciar el camino hacia la fundamentación trascendental de la ciencia de la educación. Lo primero que debe hacerse es definir con claridad el fenómeno que será analizado trascendentalmente. En este caso, si bien es claro que lo que interesa es la educación, sería un error repetir la falla teórica inicial de la mayoría de las investigaciones que giran en torno a este tema, a saber, presuponer qué significa “educación”. Así, lo que se pretende es definir la región ontológica sobre la cual se llevará a cabo después el análisis trascendental, en otras palabras, lo que aquí intento es responder a la pregunta “¿qué es educación?”.

Este intento por fundamentar a la pedagogía desde la fenomenología ya ha sido realizado en el pasado. En lo que sigue, presentaré de forma sucinta los principales acercamientos que ha tenido la fenomenología de Husserl con la educación, para después revisar críticamente los resultados de dichos acercamientos.

## **1.2 Estudios fenomenológicos sobre la educación: la Escuela de Utrecht**

Entre 1940 y 1970 se desarrolló en Holanda una “Pedagogía fenomenológica”, que tenía como uno de sus principales objetivos responder a la pregunta “¿Cómo vamos a actuar y vivir con niños, ayudándoles a crear sus habilidades humanas mientras nos damos cuenta de que somos capaces de hacer daño?”.<sup>34</sup> A la cabeza del grupo que ha sido denominado “Escuela de Utrecht”, podemos mencionar los trabajos de Langeveld, quien se centró en el estudio de la forma en que los niños constituyen al mundo, la forma en que experimentan

---

<sup>33</sup> Cfr. Antonio Ziri6n Quijano, “Pr6logo”, en Marcela Venebra y 6ngel Jim6nez (eds.), *Antropolog6a y fenomenolog6a*, p. 18.

<sup>34</sup> “How are we to act and live with children, helping them create their human capabilities while realizing that we are apt to do harm?”, traducci6n libre, Phillips, D. C., *Encyclopedia...* p. 606.

los juegos y cómo su comprensión del mundo circundante antecede a la comprensión utilitaria que se da en los adultos.<sup>35</sup> Para él, la cuestión fundamental de la fenomenología era “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’”.<sup>36</sup> Sus análisis y reflexiones, por tener como objetivo la educación de los hombres, eran primordialmente prácticos. Estos trabajos abrieron el camino a investigadores como Beets, van den Berg y Buytendijk, quienes continuaron los esfuerzos de analizar la educación en los niños y la forma en que se da en ellos el entendimiento del mundo, análisis que en parte fueron retomados por la teoría Gestalt.

El trabajo de Langeveld parte de una crítica a la pedagogía como ciencia particular. Considera que ésta ha perdido fuerza, al grado de que se considera una ciencia vieja que es remplazada por otras nuevas, como la sociología, la psicología y la psiquiatría. De acuerdo con el fundador de la escuela de Utrecht, esta pérdida de interés se debía a que los estudios en materia de educación eran predominantemente teóricos, alejados de la práctica, que debía ser su principal interés.<sup>37</sup> La pedagogía, por haberse interesado solamente en la teoría, terminó por resultar una disciplina “impráctica”, pues dejó de interesarse en lo que debía ser su primer objeto de análisis, a saber, la acción humana y su relación con la educación, tal y como se da en la realidad.<sup>38</sup> El pragmatismo representado por John Dewey, aunque tenía las motivaciones prácticas que la mera teoría había dejado de lado, cometió el error de restringir el concepto de educación a las escuelas, lo cual no se sostiene por el hecho de que la instrucción académica se hace presente tras varios años de educación en el hogar.<sup>39</sup> Por lo tanto, los estudios de Dewey tratan sobre la academia, no sobre la educación. Se requería un concepto más amplio de educación, que permitiera entenderla con tanta claridad como fuera posible, sin limitarla a un espacio determinado o restringirla a un solo modo de darse.

---

<sup>35</sup> Cfr. Bernhard Wandelfels, *De Husserl a Derrida: introducción a la fenomenología*, p. 116.

<sup>36</sup> “that human beings are after all the only beings that need to be humanized to come into their own. The human being is the animal educandum: ‘the animal that needs education’” M. J. Langeveld, “The Stillness of Secret Place”, en *Phenomenology + Pedagogy*, p. 4.

<sup>37</sup> M.J. Langeveld, “Desintegration and reintegration of pedagogy”, en *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, p. 51.

<sup>38</sup> Cfr. Langeveld, “Education and sociology”, en *International Review of Education*, p. 135

<sup>39</sup> M.J. Langeveld, “Desintegration and integration...” *op. cit.*, p. 54. Lo que aquí se expone son las consideraciones de Langeveld sobre el trabajo de Dewey. Podría hacerse una revisión de dicha obra y analizar si estas consideraciones en efecto se sostienen, sin embargo, ello excedería los fines del presente trabajo.

Como se mencionó en el apartado anterior, desde la conformación de la pedagogía como una ciencia particular, esto es, desde que las teorías de la educación dejaron de encontrar su base en la filosofía y constituyeron una ciencia independiente con su propio campo de estudio, ha habido una creciente necesidad por darle fundamento a la misma.<sup>40</sup> Ello explica el acercamiento a la sociología. En un intento por justificar y diferenciar su propio campo de estudio, recurren a la explicación de la formación de los niños en tanto seres sociales: se analiza el ambiente en el que se desarrollan los niños, el impacto en ellos de la cultura, su educación en tanto miembros de una comunidad.<sup>41</sup> Esto ha dado lugar a estudios denominados “sociología de la educación” o “sociología educativa”, lo cual es evidencia de una confusión, pues si bien no se puede negar que la educación tiene siempre un aspecto social, lo que debería interesar es justamente la práctica educativa, no el análisis mismo de la sociedad y de los grupos intersubjetivos. Cada objeto de estudio posee su propia metodología, lo cual implica que una confusión entre las perspectivas de lo que se va estudiar, en otras palabras, una falta de claridad sobre el objeto de estudio conducirá a errores metodológicos, lo que volverá imposible la resolución de problemas.<sup>42</sup>

Ahora bien, lo anterior no significa que los educadores de Utrecht se hayan negado completamente a incorporar elementos de otras ciencias que pudieran servir de base para la comprensión del educando. Por ejemplo, Bollnow tomó como base para sus estudios a la antropología y propuso una antropología pedagógica, la cual tendía como uno de sus objetivos la aclaración de los aportes de la pedagogía para una visión más completa del ser humano que a su vez integrara reflexiones antropológicas a la pedagogía.<sup>43</sup> De esta forma relacionó la pregunta por el hombre con la pregunta por la educación. A esta propuesta, se suma la apertura a dar base a la educación a partir de la psicología, puesto que es generalmente aceptado que, a fin de impartir la educación correcta, se tiene que conocer bien cómo opera la psique de los educandos. Ejemplo de ello son los trabajos de Piaget y

---

<sup>40</sup> Sobre este punto, Cfr. M.E. Aguirre Lora, *op. cit.*, Para esta autora, la creciente necesidad de acercarse a otras ciencias y disciplinas que le sirvan como fundamento ha hecho que la pedagogía pierda su propia identidad y, con ello, que lo propiamente educativo, que tendría que determinar su desarrollo, termine escapándosele.

<sup>41</sup> Cfr. Langeveld, “Education and sociology”, *art. cit.*, p. 129

<sup>42</sup> Sobre este punto volveré hacia el final del presente capítulo.

<sup>43</sup> O. Bollnow, *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*. Cfr. Andrés Klaus Runge Peña, “La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana”, p. 49

Vygotsky.<sup>44</sup> En otras palabras, la psicología es la ciencia que ha dado conceptos, principios, análisis y observaciones, las cuales sirven de fundamento para la realización de la pedagogía como ciencia. Los miembros de la escuela de Utrecht sostuvieron que este acercamiento, a diferencia de otros, sí podía rendir algunos frutos. A este respecto, Langeveld sostiene: “Seguramente, la psicología debe tener algo que contribuir con la pedagogía, después de todo, los aportes psicológicos son también parte de la situación pedagógica”.<sup>45</sup> Esos aportes de la psicología se deben a que su objeto de estudio es la formación psíquica del ser humano, la cual es la condición de posibilidad de la educación.<sup>46</sup> No obstante, la Escuela de Utrecht se ocupó en señalar algunos problemas con la fundamentación de la psicología misma.

La psicología empírica considera que sus principios y conceptos están bien fundamentados porque están basados en datos de la experiencia, lo cual hace a sus estudios enteramente científicos y los pone en relación con las demás ciencias de la naturaleza. El problema es que los datos que otorga la experiencia no son simplemente tomados como se dan, sino que son analizados con base en conceptos que no están plenamente aclarados. El origen empírico de dichos conceptos no es explicado, por lo que su validez no queda del todo fundamentada.<sup>47</sup>

A fin de solucionar estas dificultades, los miembros de la escuela de Utrecht no acudieron a la psicología empírica, sino a la fenomenológica: “La psicología fenomenológica es descrita como una ciencia apriorística, eidética, intuitiva, puramente descriptiva e intencional de lo físico, la cual permanece enteramente dentro del ámbito de la actitud natural”.<sup>48</sup> Esto quiere decir, una ciencia que parte de lo dado a la intuición (que atiende a lo que se presenta en las vivencias tal y como se presenta), a partir de lo cual intenta esclarecer su esencia (a esto se refiere el carácter eidético), sin recurrir al método propio de la fenomenología husserliana, a saber, la reducción trascendental. Por esencia se

---

<sup>44</sup> Cfr. Barca Lozano, Alfonso, “Relaciones y aportaciones de la psicología a la educación”, en *Papeles del psicólogo*.

<sup>45</sup> “For sure, psychology must have something to contribute to pedagogy, after all, the psychological givens are also part of the pedagogic situation”. Langeveld, “The Stillness of Secret Place”, *art. cit.*, p. 2

<sup>46</sup> Langeveld, “Desintegration and integration”, *art. cit.*, p. 62.

<sup>47</sup> Joseph Kockelmans, *Phenomenological Psychology. The Dutch School*, pp. 9 y 33.

<sup>48</sup> “Phenomenological psychology is described as an aprioristic, eidetic, intuitive, purely descriptive, and intentional science of the psychical, which remains entirely within the realm of the natural attitude”. Kockelmans, *op. cit.*, p. 6.

entiende aquello que se mantiene invariable dentro de la variabilidad de lo dado a la intuición.

Uno de los objetivos de esta nueva psicología fenomenológica era aportar las introspecciones necesarias para dar dirección a la psicología empírica, en la cual Husserl vio dos errores fundamentales, a saber, objetivismo y naturalismo; ambos son resultado de la pretensión de imitar los métodos de las ciencias naturales. La psicología tradicional considera a la conciencia como parte del mundo y es incapaz de obtener un entendimiento definitivo de los hechos puesto que no está fundada en una ciencia sistemática. El método experimental con el que trabaja presupone lo que ningún experimento puede otorgar: el análisis de la vida de conciencia mismo. Por estas razones, era necesaria una psicología pura para la formulación de conceptos estrictamente científicos que expresaran la esencia de los fenómenos psíquicos.<sup>49</sup> La pureza a la que refiere la psicología fenomenológica tiene dos sentidos: por un lado, se trata de dejar de lado todo lo físico y lo psicofísico; por otro lado, se trata de abandonar los prejuicios de las otras ciencias y esferas empíricas.<sup>50</sup> El mundo natural, real, tiene un carácter secundario, puesto que él presupone la corriente de conciencia. De acuerdo con Buytendijk, uno de los principales errores de la psicología tradicional es analizar a la conciencia, los fenómenos psíquicos y el comportamiento humano a partir de hipótesis basadas en mecanismos físicos. “Tan importantes como puedan ser los resultados de estos estudios, no tienen éxito en dar una explicación del desarrollo de la voluntad y de la autoconciencia, especialmente si deseamos limitarnos a los hechos empíricos”.<sup>51</sup>

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.<sup>52</sup> Contrario a la psicología tradicional, la psicología fenomenológica apareció como un suelo firme para la fundamentación de conceptos implicados en el análisis de la experiencia pedagógica. Lo que intentaban era una descripción detallada de los rangos en que se da la experiencia

---

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 12

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>51</sup> “As important as the results of these studies may be, they do not succeed in giving an explanation of the development of will and self-consciousness, especially if we wish to limit ourselves to empirical facts”. Frederik J. J. Buytendijk, “Experienced Freedom and Moral Freedom in the Child’s Consciousness” en Kockelmans, *op. cit.*, p. 198.

<sup>52</sup> Langeveld, “Reflections on Phenomenology and Pedagogy”, en *Phenomenology + Pedagogy*, p. 2.



humana, lo que permitía describir los mundos y espacios en que los seres humanos habitan. En otras palabras, los análisis eidéticos de la fenomenología les permitían explorar los diversos modos en que se da la experiencia y la forma en que los seres humanos dan sentido a dichas experiencias. Asimismo, esta nueva psicología hacía posible una mejor comprensión del objeto de estudio. 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”.<sup>53</sup>

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. El término “situación” es definido por el autor 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 en ella”.<sup>54</sup> 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 vive. Allí es donde la fenomenología cobra importancia. Primero, será necesario para el educador 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 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 quizá no es exactamente lo que está ocurriendo.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> “we are obliged to try to penetrate, by means of an eidetic intuition, into the essence of the basic acts through which the child forms his existence”. Buytendijk, *op. cit.*, p. 199.

<sup>54</sup> “the totality of givens with respect to which we must act. Therefore, we should immediately make a distinction between the situation as we live it and the situation as we reflect on it”. Langeveld, “The Stillness of Secret Place”, *art. cit.*, p. 1.

<sup>55</sup> Langeveld, “The Stillness of Secret Place”, *art. cit.*, p. 2

Con lo anterior, el educador holandés se opone a la idea de que la pedagogía pueda ser entendida como una psicología aplicada. Los autores que así la consideran —quizá Piaget sea el mejor ejemplo de ello—, tienen el presupuesto de que educar es llevar al niño a la adultez.<sup>56</sup> Lo que interesa a Langeveld no es la forma en que el niño puede ser traído a la edad adulta, sino qué significa ser un niño. Dicha pregunta parte de la idea de que la comprensión del mundo que tiene un niño difiere de la que tiene el adulto.

Lo que importa en los análisis no es la pura teoría, sino que el objetivo final es hacer algo: el objetivo es la práctica. El problema es que los hombres se encuentran en una complicada red de circunstancias, significados y problemas sobre los cuales el pensamiento y la reflexión deben hacerse responsables. Es imposible, no importa lo detallada o compleja que sea la reflexión, ganar acceso a una comprensión total de esa red de circunstancias, lo cual significa que es imposible construir un tipo de conocimiento que nos permita saber qué hacer en todos los casos posibles. Es necesario, por estas razones, que el educador esté apegado a la experiencia concreta y particular en lugar de pretender un conocimiento acabado que abarque la totalidad de las experiencias que podrían darse en el proceso educativo.<sup>57</sup> La atención debe estar centrada en el mundo y las situaciones que se presentan al educador.

Como sabemos, para Husserl, los análisis de esencias son solamente un aspecto de la fenomenología, no su único método. Propuso, como ya se mencionó, que el método propio de la fenomenología fuera la reducción trascendental. Debido a sus intereses prácticos, los postulados de la fenomenología trascendental y sus pretensiones filosóficas parecían ser inaceptables para los filósofos de la Escuela de Utrecht. Ellos rechazaron la reducción trascendental porque, consideraron, era incapaz de aportar conocimiento con relevancia científica. La subjetividad trascendental, como última fuente de significaciones, fue considerada como una abstracción vacía. Kockelmans sostiene que “El *ego* puro de Husserl, para ellos [los miembros de la Escuela de Utrecht], es meramente una abstracción artificial, la cual garantiza la apodicticidad de la comprensión filosófica del mundo”.<sup>58</sup> El

---

<sup>56</sup> Merleau-Ponty se ocupa de hacer una crítica a esto en *Child Psychology and Pedagogy. The Sorbonne Lectures 1949-1952*.

<sup>57</sup> Langeveld, “Reflections on Phenomenology and Pedagogy”, *art. cit.*, p. 2.

<sup>58</sup> “Husserl's pure ego for them is merely an artificial abstraction which is to guarantee the apodicticity of philosophy's understanding of the world”. Kockelmans, *op. cit.*, p. 26.

interés principal de la pedagogía fenomenológica era entender al mundo concreto, entender las situaciones tal cual se daban en el mundo para poder ejercer acciones que mejoraran la situación de los niños.<sup>59</sup> La meta del educador era actuar hacia el futuro, con la intención de hacer mejoras al presente. “Así, ésta es la cuestión pedagógica importante y fundamental: cómo puedo ayudar a traer a los niños a la humanidad en un mundo que está él mismo alienado de los niños, un mundo que es, de entrada, un mundo alienante”.<sup>60</sup> Por estas razones los estudios teóricos y las acciones conformaban una unidad. De acuerdo con Langeveld, era un sinsentido hacer una distinción entre disciplinas pedagógicas teóricas y prácticas, pues cualquiera que estuviera viviendo lado a lado con los niños, que pudiera comprender el mundo en el que se vive y servir al cuidado del niño, se convertía en un experto en la educación.<sup>61</sup> La práctica es, entonces, el único camino para alcanzar una comprensión de la educación. Puesto que la fenomenología trascendental se ocupa de una subjetividad que no es mundana —de acuerdo con la interpretación de estos autores—, que se encuentra, por ello, apartada de otras subjetividades y que no puede partir de nada real, no podía servir de apoyo para los fines de la Escuela de Utrecht.

Las descripciones eidéticas, a diferencia de la fenomenología trascendental, eran útiles porque arrojaban luz sobre las relaciones de significado dadas entre el ser humano y su mundo, así como entre los seres humanos en sus comunicaciones diarias. Dichas descripciones, aunque son una abstracción, hacen posible la comprensión de lo esencial, sin apartar al investigador del mundo sobre el que desea actuar, y por ello representaba una herramienta importante.<sup>62</sup> Para Buytendijk, la directiva de las investigaciones educativas tenía que ser la reflexión sobre la esencia del ser humano. Empero, no se trataba de la esencia abstracta, sino de la esencia concreta, esto es, comprender lo que el hombre hace y ha hecho en su existencia en el mundo. Sobre este punto sostiene que “es precisamente esta realidad de la existencia la que debemos conocer si estamos llamados a colaborar con el

---

<sup>59</sup> De lo que no se dieron cuenta estos pensadores, es que dicho propósito no es incompatible con la fenomenología trascendental.

<sup>60</sup> “So this is the important, pedagogically fundamental question: how can I help bring a child to humanness in a world that has alienated itself from children, a world which upon entering is an alienating world”. Van Manen, M., “Phenomenology and Pedagogy”, en Vandenberg, D., *Phenomenology and Educational Discourse*, p. 3.

<sup>61</sup> Langeveld, “The Stillness of Secret Place”, *art. cit.*, pp. 2-3.

<sup>62</sup> Langeveld, *Capita uit de algemene methodologie der opvoedingswetenschap*, p. 107.. Kockelmans, se vale del término fenomenología eidética para distinguirla de la trascendental. Cfr. *op cit.*, p. ix

desarrollo del niño hacia su verdadera dignidad como ser humano”.<sup>63</sup> Así, para ellos, la cuestión relevante era la subjetividad concreta del niño y las acciones que van definiendo su existencia, lo cual hace que la pedagogía esté siempre histórica y sociológicamente situada.<sup>64</sup> Esto explica la especificidad de algunos de sus análisis. Por ejemplo, Beets hace un análisis de la experiencia que los niños tienen de los espacios de juego y de las calles, y el análisis se ocupa de los niños de la sociedad holandesa de su tiempo.<sup>65</sup> Lo que queda por analizar es si acaso no hay otra forma de cumplir ese compromiso con la práctica al mismo tiempo que se hacen análisis que no queden restringidos a una situación o sociedad en específico.

### **1.3 Los retos de un análisis fenomenológico de la ciencia de la educación**

A la luz de todos los materiales de los cuales disponemos hoy, queda claro que las valoraciones de la Escuela de Utrecht al proyecto de la fenomenología trascendental no se sostienen. A este respecto sólo haré algunos señalamientos importantes, sin ahondar, de momento, en la cuestión.<sup>66</sup> El ego trascendental, aunque en cierto sentido es distinto al ego de la actitud natural, no por ello es radicalmente distinto. La diferencia es sólo de enfoque, debido a esto, a través de la reducción trascendental, la experiencia psicológica de mí mismo puede transformarse en experiencia trascendental. Con esto, los resultados del trabajo psicológico pueden adquirir un significado trascendental.<sup>67</sup> Entonces, la psicología fenomenológica y la fenomenología trascendental no se oponen, sino que se complementan. Más aún, la psicología fenomenológica de cuya validez no tiene duda la Escuela de Utrecht,

---

<sup>63</sup> “And it is precisely this reality of existence which we must know if we are called upon to aid the development of a child to his true dignity as a human being” Buytendijk, *op. cit.*, p. 197.

<sup>64</sup> Langeveld, “Reflections on Phenomenology and Pedagogy”, *art. cit.*, p. 2. Esto es cierto solo bajo la condición de que la pedagogía sea entendida solamente como un arte.

<sup>65</sup> Cfr. Van manen, *op. cit.*, p. 10.

<sup>66</sup> Las razones por las que los miembros de la Escuela de Utrecht rechazaron la fenomenología trascendental tienen como base malentendidos de la misma. Tomando en consideración la comprensión actual que se tiene de la fenomenología, a la luz de los textos antes inéditos sobre intersubjetividad y sobre ética, convendría retomar los aportes tanto de la Escuela de Utrecht como de otras teorías sobre la educación e intentar una clarificación a nivel trascendental. Esto excede los límites del presente trabajo, aunque dicha tarea permanece como un proyecto a realizar.

<sup>67</sup> Cfr. E. Husserl, *Phenomenological Psychology*, p. 248.

puede considerarse una propedéutica para la fenomenología trascendental.<sup>68</sup> En ésta, el mundo no es negado ni se duda de él, sino que simplemente se pone entre paréntesis, lo cual da acceso a la corriente de conciencia, que tiene un carácter primordial, pues la captación del mundo la presupone.

Es cierto que el estudio del proceso educativo no tiene sentido sin la consideración de los otros. No obstante, la fenomenología trascendental no es solipsista, como aclara Husserl: “La reducción trascendental me vincula a la corriente de mis vivencias puras de conciencia y a las unidades constituidas por las actualidades y potencialidades de estas vivencias. Siendo así, parece entenderse de suyo que tales unidades son inseparables de mi *ego* y que, por tanto, pertenecen a su propia concreción”.<sup>69</sup> Pero, aclara el filósofo lo siguiente: “Tenemos que conseguir mirar en la intencionalidad explícita e implícita en que, sobre el suelo de nuestro *ego* trascendental, se manifiesta y se verifica el *alter ego*”.<sup>70</sup> La fenomenología trascendental da cuenta de los otros, de la intersubjetividad, razón por la que no es ningún contrasentido estudiar a la pedagogía y todas las vivencias que su realización implica, desde un plano trascendental.

La fenomenología, como se comentaba en el apartado anterior, se propone como uno de sus objetivos dar una fundamentación a todas las ciencias. Esto no quiere decir que el fenomenólogo pueda desarrollar todo tipo de conocimiento; el fenomenólogo no conoce todas las técnicas ni el método particular de cada una de las ciencias que operan en actitud natural. No obstante, “la idea de cada ciencia de un tipo categorial particular y la idea de su método en cuanto ‘sentido’ de cada ciencia, precede a ésta, y [...] puede y debe investigarse a partir de la esencia propia de la idea de su objeto”.<sup>71</sup> Esta fundamentación no es un trabajo que deba realizar el científico natural, sino el filósofo. Por lo tanto, si se pretende dar bases sólidas a la pedagogía, para que ésta pueda dar mejores resultados, será necesario no solamente tomar el método fenomenológico de esencias, sino realmente adoptar las pretensiones filosóficas de la fenomenología.<sup>72</sup>

---

<sup>68</sup> Cfr. *Ibid.*, § 15, pp. 249-251.

<sup>69</sup> E. Husserl, *Meditaciones cartesianas*, §42, p. 149.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 150.

<sup>71</sup> E. Husserl, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro tercero: La fenomenología y los fundamentos de las ciencias*, §3, p. 23.

<sup>72</sup> Cfr. E. Husserl, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura*, §19.

Una vez que tenemos claro que la fenomenología trascendental puede fundamentar otras ciencias, es posible asumir el proyecto de continuar con los esfuerzos de la Escuela de Utrecht para acercarnos a una clarificación trascendental de la ciencia de la educación. Lo primero que se tiene que considerar es que, aunque la práctica es lo esencial y es el objetivo último de esta ciencia, se tiene que retroceder al nivel teórico. Así, para alcanzar esta clarificación trascendental, lo primero sería tener bien claras las distinciones entre los niveles teórico, normativo y práctico, evitando la confusión entre los mismos.

Langeveld señala que la pedagogía fenomenológica que él realiza es predominantemente práctica y, aunque por momentos menciona la distinción entre métodos teóricos y prácticos, son los segundos los que le interesan. Al mismo tiempo, sostiene: “Separar los momentos normativos y prácticos en la educación, como de hecho es sugerido en todas las divisiones escolares y departamentales realizadas en las facultades de educación es, en esencia, indeseable e incluso no científico”.<sup>73</sup> Parece que hay una confusión entre los niveles teórico, normativo y práctico.<sup>74</sup> El educador que quiere hacer su trabajo lo mejor posible, antes de la acción (el nivel práctico) actúa de acuerdo con lo que debe hacer (el nivel normativo). Y lo que debe hacer, presupone lo que es (el nivel teórico).<sup>75</sup> No es el caso de que los desarrollos teóricos se opongan a los prácticos; por el contrario, los primeros son condición para los segundos, aunque no estén del todo clarificados. Seguramente la falta de aceptación de la teoría, al menos por parte de Langeveld, tiene que ver con la concepción tan pobre que tiene de la misma, pues considera que se trata de construcción de hipótesis que deben guiar a un tipo de experimentación, que a su vez llevará a la generación de hipótesis, y seguirá sobre esa línea. Con ello se busca predicción y repetición, lo cual es útil en el caso de las ciencias naturales, pero completamente inaplicable en el caso de las ciencias de la educación, dada la irrepetibilidad de las situaciones en las que se da el proceso educativo.<sup>76</sup> Es cierto que el método con el

---

<sup>73</sup> Cfr. Langeveld, “The Stillness of Secret Place”, *art. cit.*, p. 3. “To separate the normative and the practical moments in education, as indeed is suggested by the very departmental and scholarly divisions made at faculties of education, is in essence undesirable and even unscientific”.

<sup>74</sup> Edmund Husserl, *Investigaciones lógicas*, “Prolegómenos a la lógica pura”, §14.

<sup>75</sup> La clarificación de estos niveles es el objeto del siguiente capítulo.

<sup>76</sup> Cfr. Langeveld, “Education and sociology”, *art. cit.*, p. 134. “In a strict sense this kind of theory would only allow us to do logical calculus with signs inside a context of signs, of which the reference to a situation of immediate action would be that of delay, analysis, hypothesis-construction, trying out, reconstruction of the hypothesis, etc., ad infinitum. But this is a theory only applicable in natural science where time matters little

que operan las ciencias naturales no puede ser tomado como base para análisis de lo que compete a las ciencias del espíritu, y Husserl mismo considera que pensar de otro modo ha traído consecuencias negativas para la filosofía.<sup>77</sup> No obstante, el modelo de teoría sobre el cual el autor holandés basa sus críticas no es el único posible.

Los análisis eidéticos de los pensadores holandeses pueden ser tomados como la base para aclarar el nivel teórico. No obstante, de dichos análisis se desprenden algunos problemas que hay que tomar en consideración. El primer problema que se presenta es que se considera que la cuestión pedagógica está referida únicamente a los niños. Uno de los aciertos de los fenomenólogos de Utrecht fue que no restringieron la educación a las aulas, como en gran medida lo hacen muchos artículos y estudios, sino que establecieron que hay una multiplicidad de lugares en que acontece la educación: en la relación padre e hijo, de médico-paciente, entre amigos, por mencionar algunos casos.<sup>78</sup> Empero, la educación de los niños está al centro de sus análisis. Una atenta observación revela que la educación para los niños es solamente uno de los casos en que ésta puede darse, es decir, que un caso particular no puede ser el punto de partida para la aclaración de la ciencia de la educación. Aunque es cierto que la experiencia de la educación para niños puede ser el punto de partida, a manera de ejemplo, para análisis eidéticos y su posterior desarrollo a nivel trascendental, también lo es que la educación no es esencialmente infantil. Quizá si pensamos a la experiencia educativa únicamente dentro de los límites de las aulas, no parece tan equivocado decir que dicha experiencia está referida primordialmente a los niños. Piénsese, para que el equívoco se haga evidente, que la relación médico-paciente, o alguna otra de las que se han mencionado como ejemplos de experiencia educativa no académica, se restringiera a los niños. Si los análisis de la práctica de la medicina y el posible proceso educativo que ésta implica, estuvieran reservados para los infantes saldría a la luz que estos análisis son parciales.

---

and where "repeatability" is a basic concept of experimental research, whereas education is confronted with the sober fact that one cannot live twice and cannot live on the instalment-system of hypothesis only, and that one cannot repeat a number of situations of which education is only one."

<sup>77</sup> E. Husserl, *Ideas III*, §3, p. 23

<sup>78</sup> Esta ampliación del objeto de estudio de las teorías sobre educación también aparece en el concepto de "Pedagógica", propuesto por Enrique Dussel.

Beets<sup>79</sup> sostiene que cuando se intenta acercar al niño a la humanización, cuando la pedagogía toma como proyecto traer al niño a la racionalidad, lo que debemos preguntarnos es cómo el niño tiene la experiencia del aprendizaje, ya que teniendo resuelta esta pregunta será posible llegar a una mejor realización del acto educativo. Langeveld se pregunta por los conocimientos que el educador debe poseer para trabajar con los niños.<sup>80</sup> Esto saca a la luz que se presupone qué sea la educación. Sabemos que lo que se pretende con la educación es llevar a los niños a la racionalidad y enseñarles cómo se debe vivir una vida digna de ser vivida,<sup>81</sup> pero la educación no es ese estado en el que se ha alcanzado el punto máximo de la racionalización, como tampoco es *per se* una vida digna de ser vivida. Más bien, la educación es el medio por el que estos objetivos podrán cumplirse. Lo que tiene que aclararse es qué es ese medio, por qué puede lograr las metas que se han propuesto; en otras palabras, saber que la educación es el medio que llevará al ideal ético no responde a la pregunta de qué sea la educación. Para responder esa pregunta es necesario no solamente hacer un análisis de esencias sobre los actos que se suponen como educativos, sino que será menester continuar estos estudios con una rigurosa reflexión sobre las vivencias en que hemos sido educados y en las que hemos educado a alguien, lo que nos conduciría a descubrir las estructuras de la conciencia implicadas en la serie de vivencias que dan lugar al proceso educativo. Para que estos estudios nos puedan conducir a certezas apodícticas, es necesario realizarlos después de la reducción trascendental.

Como se ha dicho, la asunción de que la fenomenología trascendental es inútil para un análisis de la educación es un error. Pero, tomando la idea de García-Baró en su libro *La verdad y el tiempo*, no basta con señalar el error, sino que hay que ver de dónde surge. No podemos negar que algunas de las formulaciones de la reducción trascendental son muy oscuras y que no es difícil que se puedan prestar a malentendidos. Puesto que aquello que buscaba Langeveld y sus sucesores era un cambio real en la educación, no es de extrañarse que todo lo que diera la impresión de imposibilitar una aplicación real, un cambio concreto en el mundo, fuera rechazado. Pese a que su interpretación de la reducción no se sostiene, es encomiable su intención de no encerrarse en la teoría y hacerse responsables por el bien

---

<sup>79</sup> Cfr. Van Manen, M., "Phenomenology and Pedagogy", *op. cit.*, p. 10

<sup>80</sup> Langeveld, "The Stillness of the secret place", *art. cit.*, p. 10.

<sup>81</sup> Langeveld, "Reflections on phenomenology and pedagogy", *art. cit.*, p. 2



de la humanidad. Coincido con el autor, cuando declara que la pérdida de rumbo en términos de educación lleva a la pérdida de rumbo de la sociedad.<sup>82</sup> La distinción de niveles de análisis y el énfasis en la aclaración del nivel teórico tampoco debe ser entendida como un llamado a que la teoría quede por completo separada del nivel práctico. Lo que debe intentarse es una mejor aclaración de las bases y fundamentos, para que el ideal que se proponía la escuela de Utrecht sea asequible. Parafraseando a Kant, una práctica sin una fundamentación conceptual y de principios sería ciega, y una fundamentación que no parte de lo plenamente dado y no llega a la práctica sería vacía. La fundamentación trascendental de la pedagogía evitaría ambos errores y por ello parece un proyecto digno de realizar, puesto que sería un proyecto que nos acercaría al ideal husserliano de renovar al hombre y la cultura, en este caso, a través de mejoras en la educación.

En lo que sigue, me ocuparé de la distinción entre los niveles teórico, normativo y práctico, de acuerdo con Husserl, después de lo cual analizaré si la ciencia de la educación, cuando se independiza de la filosofía y se constituye como una ciencia particular, es teórica, normativa o práctica.

---

<sup>82</sup> Langeveld, "Desintegration and integration..." *op. cit.*, p. 64

## Capítulo 2. Caracterización de la ciencia de la educación como disciplina teórica, normativa y práctica

Los “Prolegómenos para una lógica pura” comienzan planteando el problema de las diversas significaciones e interpretaciones, desordenadas y antagónicas, que se dieron al respecto de la lógica. Las consideraciones con las que se contaba hasta entonces eran insuficientes para considerar que la lógica se había conducido por el camino seguro de la ciencia.<sup>83</sup> La razón por la que la lógica no había podido tomar ese camino era que, al menos como la concebía el psicologismo, había sucumbido al error de confundir las esferas de la verdad sobre las cuales debía orientarse.<sup>84</sup> Dentro de las cuestiones que habían de dilucidarse para dar una correcta dirección a la lógica, se encontraba la de resolver si era una disciplina teórica o práctica. En lo que sigue me ocuparé justamente de este punto, para después relacionarlo directamente con la ciencia de la educación e intentar una clarificación semejante de esta disciplina.

### 2.1 La descripción de las ciencias normativas y teóricas en las *Investigaciones lógicas*

Husserl considera que, independientemente de la región de objetos de que se ocupe una ciencia, a ésta se exige claridad y racionalidad últimas.<sup>85</sup> Por mucho que las ciencias logren sus cometidos y otorguen un cierto control sobre la región de objetos de que se ocupan, pueden tener deficiencias teóricas: “No son teorías cristalinas, en donde resulta plenamente comprensible la función de todos los conceptos y proposiciones y estén analizados exactamente todos los supuestos y por ende elevado el conjunto por encima de toda duda teórica”.<sup>86</sup> La ciencia aspira al saber, pero para que éste pueda afirmarse como saber científico con todo el rigor de la palabra, tiene que ser evidente, esto es, dado como

---

<sup>83</sup> E. Husserl, *Investigaciones lógicas*, §2, p. 36. En adelante citado como *I.L.*

<sup>84</sup> En esto ya se encuentra la primera pista sobre la clarificación de la ciencia. Puesto que el reino de la verdad se divide en esferas, será necesario aclarar cuál es la que compete a cada ciencia, para evitar los peligros que señala en este §2.

<sup>85</sup> *I.L.*, §4, p. 39

<sup>86</sup> *I.L.*, §4, p. 40.

“conciencia inmediata de la verdad misma”.<sup>87</sup> A lo que se quiere llegar es al reconocimiento de una situación objetiva, de la cual se puedan formular conceptos universales y necesarios, o que se acerquen lo más posible a ello. De ahí que en ocasiones haya que contentarse con la probabilidad. Las situaciones objetivas sobre las cuales se adquieren evidencias tienen que conformar un corpus organizado, pues no basta con tener un grupo de conocimientos y agruparlo, ello no constituye una teoría, sino que el objetivo es una conexión sistemática. Una ciencia es “una infinitud de verdades conexas sistemáticamente entre sí, investigables en su unidad sistemática, verdades que, se entiende, no son obvias, sino que se descubren sólo tras una laboriosa investigación”.<sup>88</sup> La sistematicidad tiene como condición el saber sobre los fundamentos, sobre las implicaciones de los conceptos con los cuales se opera, para poder reconocer las relaciones existentes entre un conjunto de proposiciones. “Conocer el fundamento de algo equivale a ver intelectivamente la necesidad de que sea de esta y no de otra manera. La necesidad, como predicado objetivo de una verdad [...] significa tanto como validez de la correspondiente situación objetiva con arreglo a una ley”.<sup>89</sup> Conocer científicamente algo significa poder explicar según leyes universales y necesarias.<sup>90</sup> Una de las aspiraciones es ir avanzando en la conquista de verdades, en otras palabras, acrecentar la extensión de las verdades en la medida de lo posible. Dado que el reino mismo de la verdad no se da como un caos, sino que se rige por leyes, “la exposición de las verdades debe ser sistemática, debe reflejar sus conexiones sistemáticas y utilizarlas a la vez como escala del progreso para poder penetrar en regiones cada vez más altas del reino de la verdad, partiendo del saber que nos es dado o hemos ya obtenido”.<sup>91</sup>

No hay, en la ciencia, fundamentaciones aisladas, sino organizadas según leyes esenciales. Empero, para poder determinar las conexiones necesarias que hacen posible la sistematicidad, es necesario tener bien clara la esfera del conocimiento de la cual se ocupa la teoría. El método mismo con el cual una ciencia procederá depende directamente del

---

<sup>87</sup> *I.L.*, §5. P. 42.

<sup>88</sup> E. Husserl, *Ideas III*, §8, p. 55.

<sup>89</sup> *I.L.* §63, p. 193.

<sup>90</sup> Miguel García-Baró, *La verdad y el tiempo*, p. 53: “Un conocimiento, en cuanto es susceptible de entrar en la composición de una inferencia (palabra que preferimos para la «fundamentación lógica»), es una proposición verdadera —conocida como verdadera, esto es, evidente—. Una ciencia, en sentido lógico, es, ante todo, un sistema de verdades, ordenadas todas según las relaciones de premisas y conclusiones”.

<sup>91</sup> *I.L.*, §5, p. 43.

reconocimiento de los objetos que estudia. De ahí se obtiene una primera división de las ciencias: empíricas y eidéticas. Las primeras se ocupan de objetos que tienen un lugar en el tiempo objetivo, por lo que investigan sobre la existencia; las segundas se ocupan de esencias y son aprióricas. Asimismo, partiendo de su campo de estudio, se dirige hacia éste con arreglo a ciertos fines. Si su fin es la determinación objetiva, entonces dicha ciencia es teórica. Si, por el contrario, estima determinados saberes con arreglo a una valoración o una meta, entonces es normativa.

Sobre esta última diferenciación, lo primero que señala Husserl es que las ciencias normativas y prácticas tendrán necesariamente a la base una o varias ciencias teóricas. Ello se aclara según nos adentramos en la explicitación de una ciencia como normativa o teórica: “Las leyes de la primera expresan, según se dice habitualmente, lo que debe ser, aunque acaso no sea, ni pueda ser en las circunstancias dadas; las leyes de la segunda, por el contrario, expresan pura y simplemente lo que es”.<sup>92</sup>

Las ciencias normativas asignan una determinada valoración, positiva o negativa, a ciertos contenidos dados. Por ello toda ciencia o proposición normativa supone un valor. Estos juicios sobre lo que debe ser, sobre si lo dado se ajusta o no con un valor, no dependen de lo que esté dado efectivamente en la realidad.<sup>93</sup> Las proposiciones normativas expresan condiciones necesarias y suficientes para que a un contenido se le pueda dar un predicado, que confirme o niegue la posesión de un determinado valor; una vez definido dicho valor, se establecen las condiciones para lograrlo.<sup>94</sup> El valor, así como las condiciones para conseguirlo, se juzga con independencia de los contenidos existentes, de modo que aunque no haya ningún objeto al que pueda aplicarse el predicado de valor. En otras palabras, ninguno que pueda cumplir con las condiciones estipuladas, el valor mantiene su unidad y justifica las mencionadas condiciones. Lo que supone una ciencia normativa es una norma fundamental, que es “el correlato de la definición de lo «lo bueno»

---

<sup>92</sup> *I.L.*, §14, p. 60.

<sup>93</sup> Me parece necesario destacar que, hasta este punto en la obra de Husserl, aparece un problema: si la ciencia tiene que ver con la conciencia —mediata o inmediata— de la verdad misma, resulta problemático hablar de una “ciencia” (la normativa), que no dependa directamente de la realidad. Las ciencias normativas suponen, además de una ciencia teórica, una axiología; si no pudiera formularse científicamente una axiología, porque los actos valorativos son no objetivantes, se podría poner en cuestión la posibilidad misma de la ciencia normativa. Dicha dificultad la resuelve Husserl después de *Investigaciones lógicas*. Sobre los actos objetivantes y no objetivantes me ocuparé en breve.

<sup>94</sup> *I.L.*, §14, p. 62.

y «lo mejor», en el sentido de la cuestión”.<sup>95</sup> Las ciencias teóricas, por su parte, carecen de la norma fundamental y se guían en cambio por el interés teórico. Lo que una ciencia teórica busca mostrar a través de sus proposiciones son implicaciones objetivas.

De lo anterior se siguen diferencias en el tipo de proposiciones que cada una de estas disciplinas utilizan. Las proposiciones normativas son del tipo «A debe ser B», mientras que las proposiciones de las ciencias teóricas son del tipo «Sólo un A que es B tiene las características C». Lo que da sustento al segundo tipo de proposiciones es, según se ha dicho, implicaciones objetivas y no una determinada norma o valor, como en el caso de las primeras. A partir de esto se explica el hecho de que las proposiciones y ciencias normativas supongan siempre proposiciones y ciencias teóricas: toda norma requiere una situación objetiva, pues con base en ésta se determina si el valor al que se aspira está o no presente. Así, será labor de la disciplina normativa determinar si la situación objetiva o el estado de cosas que tiene ante sí se ajusta o no a la norma fundamental, “deberá investigar científicamente las relaciones entre las situaciones objetivas que se trata de someter a la norma y la norma fundamental”.<sup>96</sup> Por ello, aunque se pueda tener una o varias disciplinas teóricas sin sus correspondientes normativas, es imposible una disciplina normativa sin una o más disciplinas teóricas como base.

Cuando el dominio al que se refieren las disciplinas normativas es real, está efectivamente dado, tiene la posibilidad de volverse objeto de valoraciones prácticas.<sup>97</sup> Las disciplinas prácticas son llamadas también arte. “El arte representa un caso particular de disciplina normativa en la que la norma fundamental consiste en la consecución de un fin práctico general”.<sup>98</sup> Cuando se encuentran las circunstancias para que la norma fundamental se cumpla, ésta se vuelve un fin, con lo cual la ciencia normativa se vuelve práctica. De la misma forma que se relacionaban las ciencias teóricas con las normativas, se relacionan éstas con las prácticas. Esto es, toda práctica depende de una disciplina normativa que la regule y determine los fines que persigue.<sup>99</sup> Habrá disciplinas que tengan un contenido

---

<sup>95</sup> *I.L.*, §14, p. 63

<sup>96</sup> *I.L.*, §16, p. 65.

<sup>97</sup> Es decir, que el dominio al que se refieren las disciplinas normativas sea real es condición necesaria, aunque no suficiente, para que se dé el arte.

<sup>98</sup> *I.L.*, §15, p. 64.

<sup>99</sup> Es digno de notarse que, hasta este punto, las disciplinas prácticas son una forma especial de disciplinas normativas.

normativo y un contenido práctico, por ejemplo la ética, que es “la disciplina científica, con mayor precisión, el arte, que investiga los más altos propósitos de vida, pero, por otro lado igualmente se esfuerza por formular reglas que debe facilitar a los actores individuales un orden en relación con estos propósitos”.<sup>100</sup>

Ahora bien, me parece que este esquema puede completarse analizando los desarrollos husserlianos posteriores. Para que se comprendan las razones por las que el esquema aquí planteado parece ampliarse a partir de la fenomenología de la razón, trataré brevemente el tema de los actos fundados y fundantes, a fin de esclarecer los cambios que se presentaron en obras posteriores y por qué una reconsideración del tema de las ciencias sería parte del programa mismo de la fenomenología trascendental, mas no una corrección o cambio de rumbo.

En la obra de la que aquí nos hemos ocupado, la conciencia es una unidad concreta cerrada, que se extiende temporalmente, en la que las vivencias se destacan unas sobre otras. Lo que caracteriza a las vivencias de las que se ocupa la fenomenología es su intencionalidad, esto es, “referirse a algo objetivo en el modo de la representación o en cualquier modo análogo”.<sup>101</sup> Toda vivencia intencional es un acto objetivante, esto es, constituye un objeto, o tiene un acto objetivante como base.<sup>102</sup> Los primeros dan la materia intencional, que es aquello que hay en el acto que otorga la referencia al objeto, muestra el objeto mentado y el modo en el que se muestra; sobre la materia funge la cualidad del acto, que es la forma de referencia intencional hacia la materia.<sup>103</sup> “Los actos objetivantes son para Husserl los lógicos-cognoscitivos, los actos intelectuales; a los actos no objetivantes pertenecen los sentimientos y los actos volitivos”.<sup>104</sup> Lo anterior se debe a que las vivencias afectivas o las prácticas necesitan estar remitidas hacia algo, requieren de una materia

---

<sup>100</sup> E. Husserl, *Vorlesungen über Ethik und Wertlehre. 1908-1914*, (En Adelante Hua XXVIII) p. 384. Para todas las referencias de este texto tomo la traducción, que aún se encuentra inédita y sometida a revisión, elaborada por el Dr. Mariano Crespo, con colaboraciones de Esteban Marín e Ignacio Quepons; agradezco al Dr. Crespo su permiso para citar su traducción. Las páginas corresponden a la edición de Husserliana.

<sup>101</sup> *I.L.*, V, §13, p. 498.

<sup>102</sup> *I.L.*, V, §41.

<sup>103</sup> Para ejemplificar esta diferencia, si dudamos, afirmamos o negamos la existencia de fantasmas, la materia de los juicios correspondientes sería la existencia de los fantasmas en el mundo, mientras que la duda, afirmación o negación sería la cualidad del juicio. Cfr. *I.L.*, V, §20.

<sup>104</sup> Melle, Ullrich “Objektivierende und nicht-objektivierende Akte”, en Samuel Ijsseling (ed.), *Husserl-Ausgabe und Husserl-Forschung*, p. “Objektivierende Akte sind für Husserl die logisch-erkennenden, die intellektiven Akte; zu den nicht-objektivierenden Akten gehören die Gefühls und Willensakte.

intencional. Así, los actos no objetivantes estarían imposibilitados de contribuir en algo a la constitución del objeto, por lo que las determinaciones axiológicas o prácticas relativas a dicho objeto solamente serían asequibles mediante la reflexión.<sup>105</sup> De acuerdo con Serrano de Haro, esta conceptualización de los actos podría conducir a una teoría axiológica subjetivista, ya que “[c]ada valor apreciado y cada esfera de valores responderán a un puro modo de referencia subjetivo, que ha sido objetivado; sin que tales modos encuentren motivación intrínseca en el espectáculo de la realidad, que es siempre y sólo objetivo, ‘entitativo’”.<sup>106</sup> La clave para superar esta indeseable conclusión, señala el autor, descansaría sobre el §15 de la Quinta Investigación lógica de Husserl.

Este párrafo es el primer intento por hacer una fenomenología de las coloraciones afectivas, al menos en obra publicada, pues la problemática aparece en un manuscrito de 1893, publicado como Anexo II en *Husserliana* XXXVIII.<sup>107</sup> El problema al que se enfrenta en este párrafo es el de la posibilidad de que vivencias de un mismo género puedan ser unas veces intencionales y otras no, lo cual parece ser el caso de los sentimientos. El problema comienza con el reconocimiento de que “muchas vivencias que designamos en general con el nombre de sentimientos poseen realmente una referencia intencional a un objeto”.<sup>108</sup> Cualquier placer o displacer se presenta por un determinado hecho u objeto, por algo representado. Sin éste, no es pensable el agrado o desagrado. El objeto representado nos causa placer, mismo que no se distingue del objeto mismo, es decir, que ambos quedan entretajidos,<sup>109</sup> pero al no ser pensable un acto de sentimiento sin un objeto, así sea irreal o indeterminado, al cual se dirige, queda probada la existencia de sentimientos intencionales.

Una vez explicitado lo anterior, Husserl explica la existencia de vivencias de sentimiento que no son intencionales. La relación que guarda la sensación con los actos perceptivos es análoga a la que guardan los sentimientos sensibles con las vivencias afectivas: en la vivencia de la percepción es claro que se encuentran involucradas varias

---

<sup>105</sup> Ullrich Melle, art. cit., p. 41.

<sup>106</sup> Serrano de Haro, “Actos básicos y actos fundados”, en *Anuario filosófico*, p. 72.

<sup>107</sup> Cfr. Antonio Ziri6n Quijano, “Coloration and Moods in Husserl’s *Studien zur Struktur des Bewusstseins* (with a final hint towards the coloring of life)”, en *The New Yearbook for Phenomenology and Phenomenological Philosophy*.

<sup>108</sup> *I.L.*, V, §15, a) p. 505.

<sup>109</sup> Cfr. *I.L.*, V, §15, a) p. 506.

sensaciones. No obstante, éstas no son intencionales: “Las sensaciones funcionan aquí como contenidos representantes de actos de percepción, o como se dice en un modo no enteramente inequívoco, las sensaciones experimentan aquí una «interpretación» o «apercepción» objetiva”.<sup>110</sup> Las sensaciones no son actos, sino la base de éstos, pues no se habla propiamente de percepción ante las sensaciones, sino sólo cuando dichas sensaciones se animan gracias a la aprehensión. De forma similar, una parte de los sentimientos es concebida como intencional y otra parte no, es decir, hay sentimientos intencionales y sentimientos no intencionales. Los segundos tienen que ser animados por una vivencia afectiva para dar lugar a una vivencia intencional:

Así, por ejemplo, la alegría por un suceso feliz es seguramente un acto. Pero este acto, que no es un mero carácter intencional, sino una vivencia concreta y *eo ipso* compleja, no sólo comprende en su unidad la representación del suceso alegre y el carácter de acto del agrado referido a éste, sino que la representación se enlaza con una sensación de placer, que es apercibida y localizada como excitación afectiva del sujeto psicofísico sensible y como propiedad objetiva: el suceso aparece como recubierto por un velo rosado; la alegría aparece como algo en el suceso.<sup>111</sup>

La razón por la cual este pasaje puede representar un escape a una concepción meramente subjetivista del valor es que éste, según lo indica la última parte del fragmento, parece ser una trascendencia, pues aquello que desata la emoción —la alegría de acuerdo con el ejemplo—, es visible en el objeto mismo y no se reduce a una operación subjetiva. La referencia de la sensación de placer hacia el objeto tiene como resultado darle al objeto una nueva cualidad de representación. La coloración del placer es resultado de la apercepción de la sensación de placer. La coloración se entiende como “algo” en el objeto, y se distingue del placer. La coloración de la cosa se constituye en la representación intuitiva de modo que, sin la intencionalidad propia de la percepción, la sensación de placer no sería referida ni podría aparecer como coloración de placer en el objeto. Es a través de la sensación de placer que el objeto se capta con ese resplandor, captación que da lugar a la

---

<sup>110</sup> *I.L.*, V, §15, b) p 508.

<sup>111</sup> *I.L.*, V, §15, b) pp. 509-510. Citamos, como en el resto del capítulo, la traducción de Manuel G. Morente y José Gaos. Sin embargo, la última línea de la presente cita, a saber, “die Lust erscheint als etwas an dem Ereignis”, no se encuentra en dicha edición. La traducción de esta línea la tomo de Serrano de Haro, *art. cit.*, p. 73. Me parece de suma importancia que se tome en consideración esta línea.



vivencia que puede ser calificada de “alegre”. Los sentimientos sensibles son, entonces, el fundamento de la vivencia afectiva.

Hasta este punto, la constitución del valor, el modo de darse de las vivencias afectivas, no está del todo claro. Aunque pueda haber pistas sobre la objetividad del valor, aún no contaba Husserl con los medios para dicha clarificación, lo cual será posible a partir de *Ideas I*. Empero, es necesario señalar, pues ello es vital para la clarificación de las ciencias que se busca en el presente capítulo, que dos temas sí quedaron plenamente establecidos en *Investigaciones lógicas*. En primer lugar, pese a la obscuridad del tema de la afectividad, se establece que hay una relación directa entre los valores y las proposiciones normativas. En segundo lugar, se consiguió una superación del escepticismo que amenazaba a la lógica debido a la interpretación psicologista. Dicha interpretación se seguía de una confusión del carácter normativo de la lógica, pues ésta no es plenamente normativa, sino que tal carácter surge de forma derivada. Lo propiamente científico es lo teórico y toda validez científica de las normas se funda en las verdades teóricas.

## **2.2 Las tres esferas de la razón**

El mismo escepticismo que Husserl atacara respecto de la lógica es descubierto también en el terreno de la ética. Como un modo de atacar dicho escepticismo se plantea un paralelismo entre la lógica y la ética: “Así como la aritmética pura es el fundamento esencial de la técnica del cálculo, así también una ética pura debería ser el fundamento esencial de un arte o de una tecnología del actuar humano racional. Y así, en analogía con la lógica pura y con la aritmética pura, surge la idea de una ética pura”.<sup>112</sup> En este punto, se hace necesaria una aclaración. Según se mencionó en el apartado anterior, el sentir y el querer, en *Investigaciones lógicas*, no son objetivantes y, al ser meras cualidades intencionales no téticas, quedan excluidos de la esfera de la razón. “*Las presuntas expresiones de actos no-objetivantes son casos particulares, sobremanera importantes práctica y, sobre todo, comunicativamente, pero por lo demás accidentales, de los*

---

<sup>112</sup> Hua XXVIII, p. 13.

enunciados o de las otras expresiones de actos objetivantes”.<sup>113</sup> Esta concepción se matiza después de aparecida la reducción fenomenológica.

Ya en *Ideas I*, la validez no se restringe al acto judicativo, sino que se amplía a la esfera de lo emotivo y lo práctico.<sup>114</sup> El objeto intencional con sus rasgos queda dentro de la esfera de la inmanencia, puesto que en toda vivencia intencional se distingue lo noético de lo noemático.<sup>115</sup> Aunque aquí es ya posible hablar del valorar y el querer como posiciones, lo emotivo y lo volitivo siguen siendo caracteres fundados: “Lo percibido como tal pertenece, como sentido, especialmente al percibir, pero entra también en el sentido del valorar concreto, fundando el sentido de éste”.<sup>116</sup> La captación del valor implica a la cosa percibida, del mismo modo, lo práctico tiene a la base una valoración —sobre este punto volveré en breve. Tanto la valoración como la resolución práctica son objetividades de la esfera de las emociones y de la voluntad, respectivamente.

Dado que los actos emotivos y volitivos constituyen objetividades —aunque no con independencia total de los actos dóxicos—, es posible hablar de cumplimiento y de evidencia para cada uno de estos actos. Cumplimiento, “por un lado, es ‘cumplimiento de la intención’, como un carácter que adopta la tesis actual mediante el modo particular del sentido; por otro lado, es precisamente la peculiaridad de este modo mismo, o la peculiaridad del sentido correspondiente, de albergar en sí una ‘plenitud’ que motiva racionalmente”.<sup>117</sup> La evidencia o el ver intelectual “es una conciencia dóxica posicional y que da adecuadamente, la cual ‘excluye el ser diferente’; la tesis está motivada por la

---

<sup>113</sup> *I.L.*, VI, §70, p. 760.

<sup>114</sup> No debe pensarse, sin embargo, que el interés de Husserl en temas de ética comienza hasta estos años. Desde que se desempeñaba como profesor en la Universidad de Halle, impartió un curso sobre “Ética y filosofía de lo correcto”, en el semestre de verano de 1897. Se conserva muy poco de estas lecciones, no obstante, sirven como evidencia de que los intereses de Husserl en temas axiológicos obedecen a una etapa muy temprana de su pensamiento.

La ética en Husserl, dejando a un lado el periodo temprano antes mencionado, se puede dividir en tres etapas: en la primera, de 1908 a 1914, intenta fundar una teoría formal de los valores y una teoría formal de la práctica; en la segunda, de 1920 a 1925, el interés se centra en la posibilidad de una renovación de la vida individual y cultural, a través del estudio científico de la ética; en la última etapa, que va de 1930 a 1935, se establece una relación entre las preguntas de la ética y consideraciones metafísicas. Sobre esto, Cfr. Melle Ullrich, “From reason to love”, en Drummond, John J., (ed.), *Phenomenological Approaches to Moral Philosophy*, pp. 229-248, Melle Ullrich, “Husserl’s Personalist Ethics” (2007), en *Husserl Studies*, 23(1), pp. 1-15, Javier San Martín, “Ética, antropología y filosofía de la historia”, en *Isegoría*, pp. 43-77.

<sup>115</sup> Cfr. Mariana Chu García, “La objetividad de los valores en Husserl y Scheler. Una ‘disputa fenomenológica’”, en *Investigaciones fenomenológicas*, Vol. 4, 2013, pp. 279-293.

<sup>116</sup> Edmund Husserl, *Ideas I*, §95, p. 312.

<sup>117</sup> *Ideas I*, §136, p. 418.

dación adecuada de un modo enteramente excepcional y es en el más alto sentido acto de la ‘razón’”.<sup>118</sup> Lo que se descubre en la fenomenología de la razón es que a toda región y categoría de objetos corresponden sentidos, proposiciones y una conciencia originariamente dadora, a la cual corresponde un tipo particular de evidencia.<sup>119</sup> “Racionalidad, objetividad, idealidad, verdad, no son privilegios del intelecto, del pensamiento lógico; en lugar de ello, hay formas paralelas o análogas pertinentes a nuestros actos emocionales y volitivos y sus objetos intencionales”.<sup>120</sup> En otras palabras, la razón no se limita a lo dóxico-perceptivo, sino que hay también una esfera axiológica y una práctica.

Así, se gesta el concepto de valicepción: “La expresión designa, pues, dentro de la esfera del sentimiento, un análogo de la percepción, la cual representa en la esfera dóxica el primigenio estar (captante) del yo cabe el objeto mismo”.<sup>121</sup> Así como la percepción, acto propio de la esfera dóxico-perceptiva, se vuelve sobre el objeto percibido, como dado en persona, la valicepción se vuelve sobre el valor que exhibe el objeto. Es un acto fundado en el cual se capta el valor como una propiedad del objeto, no ya el objeto como tal. El que sea un acto fundado obedece a que la captación del valor tiene como condición de posibilidad la captación del objeto, así como la resolución práctica, el querer algo, tiene como base y condición la captación de un valor. La constitución de dicho valor puede ser activa o pasiva, pero sea como fuere el objeto aparece siempre con una carga axiológica, que nos motiva a sentirnos atraídos o repelidos por el objeto, lo cual puede llevarnos a emprender acciones.<sup>122</sup>

En el caso de las vivencias dóxicas, la evidencia radica en la percepción sensible, mientras que la evidencia de la intelección radica en la percepción categorial. En el caso de las valicepciones, en el objeto valioso en cuanto tal, del acto volitivo en lo querido en cuanto tal.<sup>123</sup> Los juicios, en las tres esferas, pueden ser racionales o irracionales, dependiendo de su posibilidad de ser llevados a intuición.<sup>124</sup> El juicio dóxico es racional si

---

<sup>118</sup> *Ideas* I, §137, p. 418.

<sup>119</sup> Cfr. *Ideas* I, §138, p. 422

<sup>120</sup> Ullrich Melle, “From reason to love”, art. cit., p. 231. Traducción libre.

<sup>121</sup> Husserl, Edmund, *Ideas* II, §4, p. 39. Sobre el concepto de valicepción, cfr. Hua XXVIII, p. 370, y Hua XXXVII, pp. 71-75.

<sup>122</sup> Sobre las leyes de motivación y papel en el terreno de lo espiritual, cfr. *Ideas* II, §54-56

<sup>123</sup> Cfr. *Ideas* I, §95, p. 313.

<sup>124</sup> Cfr. Esteban Marín, *Del Acto social al deber social. Bases fenomenológicas para una ética social y política*, p. 60

X es efectivamente según se declara en dicho juicio, el juicio axiológico determina si X es valioso o no lo es, mientras que en la esfera de lo práctico se determina si X es o no medio para un fin.<sup>125</sup> Una posición sólo adquiere su derecho si es racional, y los caracteres racionales se remontan a la protodoxa. Si falta la evidencia de la protodoxa, se pasa del “es”, al “podría ser”. Al abrirse la posibilidad de evidencias en todas las esferas de la razón, habrá en todas ellas un equivalente de la verdad teórica, esto es, se puede hablar de verdades axiológicas y prácticas.<sup>126</sup> Toda categoría de objetos puede llevarse a dación adecuada, la cual prescribe la regla para la forma en que el objeto tendrá que ser llevado a plena determinación. Todas las objetividades deben ser descritas, sean los objetos de la percepción, de valor u objetos prácticos, y cada uno de estos tipos peculiares de realidades dará lugar a su propia fenomenología constitutiva, puesto que lo que se quiere es traer al conocimiento el sistema completo de las configuraciones de conciencia, de la dación de esas objetividades, según sus niveles y estratos; en otras palabras, se pretende aclarar la conciencia dadora de cada especie de realidad.<sup>127</sup>

La conciencia tética está sometida a normas, a leyes esenciales que refieren a nexos noético-noemáticos, cuya forma debe ser descrita con rigor.<sup>128</sup> Nacen de este modo nuevas tareas para la fenomenología de la razón:

Al perseguir estas metas de la teoría de la razón se llega necesariamente a los problemas de la aclaración, desde la teoría de la razón, de la lógica formal y de las disciplinas paralelas a ella, que he llamado axiología y práctica formales.<sup>129</sup>

La superación del esquema de los actos objetivantes y no objetivantes<sup>130</sup> lleva a la posibilidad de que las formas de proposición dóxica puedan aplicarse al valorar y al querer,

---

<sup>125</sup> Cfr. Marín, Esteban, *op. cit.*, p. 62

<sup>126</sup> Cfr. *Ideas* I, §139, p. 425.

<sup>127</sup> Cfr. *Ideas* I, §152

<sup>128</sup> Cfr. *Ideas* I, §145, p. 435.

<sup>129</sup> *Ideas* I, §147, p. 443. Ésta es la razón por la cual se establece un paralelismo entre la lógica formal, la axiología y práctica formales, en las *Lecciones sobre cuestiones fundamentales de ética y teoría del valor* (Hua XXVIII, *op. cit.*)

<sup>130</sup> Esta “superación” no quiere decir que Husserl se desdice o critica todo lo que se afirmó en *Investigaciones lógicas*; hay cosas que se mantienen. Por ejemplo, la primacía de la esfera dóxica, el hecho de que la captación de algo como objeto de la voluntad supone una valoración, y la valoración supone un objeto dado. No obstante, hay afirmaciones, por ejemplo, en *Ideas* I, que hubieran sido insostenibles según el esquema de

en las cuales residen condiciones *a priori* de su validez posible, mismas que habrán de descubrir sus respectivas disciplinas formales.<sup>131</sup> Un cambio de actitud hace del valor, o de los medios y fines, objetos teóricos, con lo cual se abre la posibilidad de analizar las objetividades, significaciones y modos de conciencia de la esfera emotiva y volitiva, para esclarecer los conocimientos en el ámbito de la ética y la estética. En todo momento se puede ejecutar un giro de la mirada en el que la objetividad constituida en la esfera axiológica o práctica puede ser tematizada y explicitada.<sup>132</sup> Cuando nos encontramos constituyendo un valor, estamos en actitud emotiva, con lo cual dicho valor no aparece con plenitud como objeto teórico; para ello es menester volver la mirada teórica hacia el valor constituido en lo emotivo:<sup>133</sup>

Podemos contemplar un cuadro “disfrutándolo”. Entonces vivimos en la ejecución del agrado estético, en la actitud de agrado, que precisamente es una actitud “disfrutante”. Podemos luego, con los ojos del crítico de arte o del historiador del arte, juzgar el cuadro como “hermoso”. Entonces vivimos en la actitud teórica, judicativa, y ya no en la actitud valorativa, en la actitud del agrado. Si entendemos por “valorar”, “apreciar”, el comportamiento emotivo, y justamente como un comportamiento en el cual vivimos, entonces no se trata de un acto teórico.<sup>134</sup>

Lo que se capta en una vivencia en la que ha habido un cambio de actitud —de axiológica a teórica— es el valor como propiedad del ser-así del objeto constituido, lo cual es el correlato de la teoría del valor. Los objetos hacia los cuales nos volvemos en actitud teórica están previamente constituidos y no solamente por actos dóxicos sino de todas las esferas de la razón. Así, el valor que estaba sólo implícitamente objetivado en una vivencia

---

actos objetivantes y no objetivantes. Sostiene Husserl, en la obra de 1913, que “todos los actos en general — incluso los actos de la emoción y de la voluntad— son ‘objetivantes’, primigeniamente ‘constituyentes’ de objetos, fuentes necesarias de diversas regiones de ser y por ello también de las ontologías correspondientes” (§117 p. 368).

<sup>131</sup> Por ahora dejo de lado qué se entienda por axiología y práctica formales. Hacia el final de este apartado volveré sobre ello.

<sup>132</sup> *Ideas I*, §121, p. 377

<sup>133</sup> *Ideas II*, §4, p. 35.

<sup>134</sup> *Ideas II*, §4, p. 38

emotiva, puede volverse objeto de análisis por la razón teórica, con lo cual el valor se vuelve objeto dóxico.<sup>135</sup>

Si bien es cierto que la razón es también axiológica y práctica, y que cada una de estas esferas constituye sus objetividades, también lo es que la esfera dóxica tiene la capacidad de mentar objetos, formular leyes y predicar determinaciones, propiedades, cualidades, atributos y relaciones de las otras esferas de la razón. Más aún, no se trata de la esfera dóxica “invadiendo”, por llamarlo de alguna forma, la esfera axiológica y práctica, sino que se trata de que éstas por sí mismas no pueden descubrirse, hablar por sí, “una razón meramente valoradora no ve, no concibe, no explicita, no predica”.<sup>136</sup> La explicitación de lo afectivo y lo práctico supone entrelazar con sus respectivas esferas actos dóxicos, mentando con ello las objetividades previamente constituidas. Esto quiere decir que los actos lógicos solamente hacen visible —hacen hablar, siguiendo la analogía de Husserl—, lo que ya estaba dado en las esferas paralelas. “Por tanto, la antorcha de la razón lógica tiene que ser puesta en alto para que lo que está oculto en tanto que formas y normas en la esfera de la afectividad y de la voluntad pueda surgir en plena luz”.<sup>137</sup> Lo constituido

---

<sup>135</sup> La relación entre las vivencias emotivas y los juicios de valor merece una aclaración. Los actos valorativos son emotivos: “Ellas [las objetividades de la conciencia valorativa] están emotivamente mentadas en el acto de la emoción” (*Ideas* I, §117 p. 368). Son las emociones las que hacen posible el enjuiciamiento valorativo. Así como en la percepción, que es intencional, se tienen a la base sensaciones, que no son intencionales, en la vivencia emotiva en la que se capta el valor de un objeto hay a la base sentimientos sensibles, no intencionales. Una vez que en la vivencia emotiva, intencional, se capta el valor como propiedad del objeto, es posible un cambio de actitud, hacia una actitud dóxica, lo que da lugar al juicio de valor. (Sobre esto Cfr. Ignacio Quepons, “Horizonte y temple de ánimo en Husserl”, en *Diánoia*, Vol. LXI, No. 76, 2016, pp. 83-112). Por ello, quien no sea capaz de tener emociones no puede constituir valores (Cfr. Hua XXVIII, p. 391).

En esto Husserl sigue a Brentano, quien consideraba que los actos de amor y odio están a la base de las consideraciones sobre lo bueno y lo malo: “Decimos que algo es verdadero cuando el modo de referencia que consiste en admitirlo es el justo. Decimos que algo es bueno cuando el modo de referencia que consiste en amarlo es el justo. Lo que sea amable con amor justo, lo digno de ser amado, es lo bueno en el más amplio sentido de la palabra” (Brentano, Franz, *El origen del conocimiento moral*, p. 25). Sobre la influencia de Brentano en Husserl también puede consultarse Antonio Ziri6n, “Sobre el prop6sito original de la filosofa en Brentano”, en A. Xolocotzi (Coord.), *Actualidad de Franz Brentano*, Universidad Iberoamericana, M6xico, 2006. No obstante, “Husserl se aleja de Brentano en el punto de que los actos de sentimiento, lejos de ser meras posturas subjetivas, tienen sus propios correlatos objetivos: los valores”. (Ignacio Quepons, “Valor y horizontes”, texto in6dito, agradezco al autor haberme dejado consultarlo). A esto se a6ade un momento m6s, a saber, el de la aprobaci6n, cfr. *infra*, nota 130. As6, el sentimentalismo de Hume, que conducir6a a una moral enteramente subjetiva, queda superado (Cfr. Henning Peucker, “Husserl’s Critique of Kant’s Ethics”, en *Journal of the History of Philosophy*, p. 311).

<sup>136</sup> Hua XXVIII, p. 69.

<sup>137</sup> Hua XXVIII, p. 69.

en vivencias axiológicas y prácticas requiere, para su análisis, de un acto de la esfera dóxica.<sup>138</sup>

La ética surge históricamente como disciplina normativa y práctica, aunque, dado que aparece siempre con base en una aspiración práctica, de la cual depende tanto la estima que sentimos por otros como la autoestima, es dicha dimensión la que permanece como la dominante. Los enjuiciamientos que hacemos en el terreno ético se quedan, en la mayoría de los casos, en lo meramente afectivo. Nuestro actuar va siempre acompañado con juicios sobre lo justo y lo injusto, lo conforme o no conforme a un fin, lo racional y lo irracional. En el conflicto que surge por no poder decidirse entre una acción u otra —dicho de otro modo, en el ocasional desacuerdo que surge con nosotros mismos—, en las disputas con los otros, surgen preguntas como: “¿Cómo puedo configurar mi vida entera como una vida buena y bella? ¿Cómo puedo, en la expresión tradicional, alcanzar la *eudaimonia* auténtica, la verdadera felicidad?”.<sup>139</sup> Para poder dar una respuesta a cuestionamientos semejantes, sin contentarse con una postura relativista o escéptica, es menester aclarar teóricamente estas dimensiones normativas y prácticas de la ética. Para refutar el escepticismo mencionado, fue necesario, entonces, el desarrollo de una axiología y una práctica formales, cuya posibilidad yace, según se ha explicado, en el hecho de que todas las objetividades, desde los objetos de valor, los prácticos, hasta las formaciones concretas de la cultura, pueden ser tratadas como objetos en la conciencia dóxico-teórica.<sup>140</sup> La axiología formal “incluye todas las esferas de valor es su universalidad formal. La práctica formal constituye la

---

<sup>138</sup> Sobre este punto cfr. Urbano Ferrer, “Razón axiológica y práctica en Husserl”, en *Veritas*, p. 79. Debe aclararse que el cumplimiento de los actos axiológicos 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 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 cierto que hacia 1917 la ética de Husserl se centra más en el desarrollo de la persona, ello no es una ruptura con el proyecto de la axiología y práctica formales, 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. (Cfr. Ignacio Quepons, “Acción racional y conciencia del valor”). Agradezco profundamente a mis compañeros del SEBFT, en especial a Ignacio Quepons y Esteban Marín por haberme aclarado estas difíciles cuestiones. Sobre las condiciones para pasar racionalmente de la valoración a la acción Cfr. Marín, Esteban, “Sobre la racionalidad del deber social”.

<sup>139</sup> Hua XXVIII, p. 11.

<sup>140</sup> *Ideas* I, §152, p. 459.

‘ciencia a priori de toda praxis posible en general’”.<sup>141</sup> La ética pura buscará fundamentos *a priori* de sus leyes, principios “libres de toda relación a seres humanos empíricos y a su situación empírica, los cuales deben asumir, sin embargo, la función de indicar para toda acción humana, sea sólo formalmente o también materialmente, criterios absolutamente normativos”.<sup>142</sup> Esto sentará las bases teóricas de las dimensiones normativa y práctica de la ética.

Ahora bien, estas consideraciones posteriores a *Investigaciones lógicas*, ¿alteran en algo la caracterización de las ciencias? ¿El esquema planteado en dicha obra se mantiene como el mismo? En lo que sigue, intentaré hacer unas observaciones respecto de la diferencia entre las ciencias teoréticas y normativas, tomando en consideración conceptos como el de valicepción y el paralelismo entre la lógica y la ética para después poder hacer una revisión de la pedagogía o ciencia de la educación y poder determinar si ésta es teorética, normativa o práctica.

### **2.3 Revisión de la caracterización de las disciplinas teoréticas, normativas y prácticas**

Como un intento por acercarnos a la respuesta de qué tipo de ciencia es la pedagogía, tomaré como base las reflexiones pedagógicas de Joaquín Xirau. Nos dice el filósofo español que la pedagogía es una disciplina predominantemente práctica, debido a que parte siempre de una realidad concreta que intenta mejorar. “Las proposiciones pedagógicas, como las de toda disciplina práctica —la agrimensura, la medicina, la moral...—, adoptan, por el contrario [a las proposiciones teoréticas], la esquemática fórmula «A debe ser B» - «Los hombres deben ser libres». En este sentido, la Pedagogía, sistema de normas de acción, es disciplina normativa o práctica”.<sup>143</sup> Xirau sostiene que las normas que dicta la pedagogía pueden carecer de fundamento, si tal no tiene otra base que la opinión arbitraria de una persona o de un sistema. Toda norma, afirma siguiendo a Husserl, supone un bien. El problema es que el bien que defiende la norma no queda del todo esclarecido, lo cual se

---

<sup>141</sup> Mariano Crespo, “Husserl on Personal Aspects of Moral Normativity” en *Ethical Perspectives*, p. 703.

<sup>142</sup> Hua XXVIII, p. 11.

<sup>143</sup> Joaquín Xirau, “Norma y valor”, en *Obras completas II. Escritos sobre educación y sobre humanismo hispánico*, p. 365



sigue del hecho de que, si bien captamos cosas y estados de cosas, no tenemos una captación clara del valor. Por ello, considera que la fundamentación de la pedagogía depende necesariamente del esclarecimiento de los valores que defiende al establecer las normas que guían su práctica:<sup>144</sup> “si la Pedagogía en una de sus fases capitales nos ofrece un sistema de preceptos, o normas o *deberes*, sus proposiciones, para ser válidas, como las de toda disciplina normativa, deberán fundarse en una doctrina general de los valores. Sólo así dejarán sus preceptos de ser puras recetas empíricas, sin valor espiritual alguno, y adquirirán el carácter de legítimas y válidas *normas*”.<sup>145</sup>

Siguiendo las descripciones husserlianas sobre la relación entre lo teórico y lo normativo, Xirau sostiene que se necesitan ciencias teóricas sobre las cuales se pueda fundar la pedagogía como disciplina normativa y práctica. Afirma que la fundamentación de lo normativo encuentra su lugar en el esclarecimiento de los valores. No obstante, dice algo que pudiera ser problemático: dado que la educación parte de una realidad que intenta transformar, las ciencias teóricas sobre las que habrá de basarse son las ciencias de la naturaleza: “La biología nos dará, con mayor o menor perfección, medios para transformar el animal humano”.<sup>146</sup> El aspecto problemático radica en que el aspecto teórico que habrá de fundamentar a lo normativo queda reducido a las ciencias naturales. Esto no solamente es una postura naturalista, sino que además no considera la axiología que, según él mismo ha reconocido, es también necesaria para fundar disciplinas normativas. Al dejar la base teórica de la ciencia de la educación sólo en manos de las ciencias naturales, se hace imposible la aclaración axiológica que, en tanto disciplina normativa y práctica, dicha ciencia reclama.

---

<sup>144</sup> Hasta este momento, como señalé en el capítulo anterior, he utilizado la expresión “ciencia de la educación” para referirme a una disciplina de carácter científico cuyo objeto es la educación, lo cual coincide plenamente con el término “pedagogía” tal y como lo utiliza Xirau en los textos que cito. Como se verá en el capítulo 3, la utilización de “ciencia de la educación”, “ciencias de la educación” o “pedagogía”, obedece a un debate en el que se involucran distintas tradiciones. En el contexto de ese debate, “ciencia de la educación” no es del todo intercambiable con “pedagogía”. No obstante, Xirau no estaba tomando partido en un debate semejante en estos textos, sino que se estaba ocupando de la caracterización de una disciplina, lo cual coincide con el interés de este capítulo. Así, me permito tomar ambos términos como intercambiables para los fines de este capítulo, aunque estoy consciente de lo problemático que ello pudiera ser, si nos internamos en el debate antes mencionado.

<sup>145</sup> *Ibid*, p. 368

<sup>146</sup> *Ibid*, p. 368

En un ensayo titulado “Pedagogía y practicismo”, reclama Xirau que es una opinión generalizada considerar que hay una oposición entre teoría y práctica, como si intentar desarrollar la primera nos alejara de la segunda. Asimismo, nos dice, cuando se las relaciona se pondera siempre el ejercicio de la disciplina y se condiciona todo desarrollo teórico a partir de dicho ejercicio, como si la correcta teoría no tuviese mejor meta que describir sin más lo que acontece en el terreno de la realidad.<sup>147</sup> Esta crítica bien podría dirigirse a pensadores como los miembros de la escuela de Utrecht, por mencionar un ejemplo dentro de las investigaciones sobre educación desde la perspectiva fenomenológica.<sup>148</sup>

En contra de esa brecha, Xirau sostiene que la mera acción no regula, sino que sólo selecciona un campo de la realidad que habrá de ser estudiado. Es la teoría la que regula y permite una mejor conducción de la práctica, aquello que permite pasar de meros actos a su perfeccionamiento. “No basta en el mundo *hacer* algo: es preciso *hacerlo bien*; en esto consiste precisamente el *arte*. El arte de la educación, por ejemplo, es *hacer bien* la educación. Y hacer bien es hacer en vista de un fin, es decir, de una idea, de una teoría”.<sup>149</sup> Es verdad que la pedagogía o ciencia de la educación no puede quedar reducida a un trabajo teórico que renuncia a cambiar las cosas como son en la realidad. Ello le arrebataría todo su sentido. Empero, tampoco puede contentarse con realizar una serie de acciones sin tener conciencia de cómo desempeñarlas y, más aún, sin detenerse a reflexionar cómo podrían realizarse mejor. En otras palabras, no puede haber brecha entre teoría y práctica porque toca a la primera dirigir y llevar a buen término a la segunda. “Si siempre los hombres hubiesen sido *prácticos*, andaríamos todavía acurrucados en primitivas cavernas tallando piedras. Toda nuestra cultura y, en último término, todo nuestro *confort* lo debemos a esos valientes aventureros de la Historia que dedicaron su vida a la loca aventura de *teorizar*”.<sup>150</sup>

Aunque la forma en que Xirau comprende la relación entre teoría y práctica se sostiene, la propuesta de tomar a la biología, o a cualquier otra ciencia natural, como única base teórica de la ciencia de la educación es inaceptable. ¿Qué puede aportar la biología para la fundamentación de la ciencia de la educación, si se excluye de ella un análisis

---

<sup>147</sup> Joaquín Xirau, “Pedagogía y practicismo”, en *Obras completas II...*, *op. cit.*, pp. 360-361

<sup>148</sup> Cfr. *supra*, §2.

<sup>149</sup> Joaquín Xirau, “Pedagogía y practicismo”, en *Obras completas II...*, *op. cit.*, 363

<sup>150</sup> *Ibid*, p. 364.

axiológico, o si se limita a estudiar al hombre como mero ser natural? ¿Acaso hay alguna otra ciencia natural que pueda describirnos de forma universal y necesaria qué sea la educación? Si así fuera, si tuviéramos ya una comprensión cabal de qué significa educar, la pedagogía, en su aspecto normativo o práctico, tendría ya un fundamento. Pero resulta que es la misma pedagogía la disciplina que se encarga de decirnos qué es la educación. ¿Cabe aceptar sin más que la pedagogía no tiene fundamentos o debemos contentarnos con intentar que ésta los tome de otras ciencias y disciplinas? ¿Cómo podría servirnos la diferenciación husserliana entre ciencias teóricas y normativas para resolver estas dificultades?

Se ha dicho ya que las esferas axiológica y práctica son mudas, razón por la que la esfera dóxica debe “intervenir” para darles voz.<sup>151</sup> La proposición que Husserl ponía como ejemplo de proposición teórica en *Investigaciones lógicas*, a saber, «Sólo un A que es B tiene las características C», es una clarificación de aquello que hace que B sea A. Si C es un valor, podemos considerar que esta aseveración es una proposición axiológica aclarada teóricamente. Retomaré el ejemplo de la obra antes mencionada: la proposición normativa «Un soldado debe ser valiente». Si toda norma supone un valor, esta proposición implicaría que la valentía es valiosa en un soldado. Si nos volvemos teóricamente hacia esto, habría que decir «Sólo un soldado que es valiente es un buen soldado», razón por la que se establece como norma que los soldados sean valerosos. Esta afirmación se sostiene con independencia de si existen en la realidad, de momento, soldados que sean valientes y que por ello puedan ganarse el predicado de «buenos soldados». Pero, aun si fuera un hecho que todos los soldados existentes son cobardes, la valentía seguiría siendo valiosa y, con base en tal valor, la norma antes enunciada seguiría teniendo validez. En el terreno de lo práctico, la forma de la proposición es «A es un medio para B». Podría sostenerse, por ejemplo, que «un entrenamiento riguroso es medio para que los soldados sean valientes». Así, el entrenamiento aparece como medio para que lo antes valorado y establecido como norma se dé en la realidad.

---

<sup>151</sup> Son mudas, según se explicaba en el apartado anterior, en el sentido de que, pese a que cada una constituye sus propios objetos, requieren de la intervención de la esfera dóxica para la formulación de juicios respecto a esos objetos constituidos.

Ahora bien, si el ejemplo de proposición teórica es más bien una proposición axiológica aclarada teóricamente —dicho en otros términos, si dicha proposición no es predominantemente teórica—, ¿cuál sería el ejemplo de una proposición que sí lo fuera? Si las proposiciones teóricas enuncian implicaciones objetivas y necesarias, no podrían limitarse a la mera descripción de un hecho, sino que tendrían que ser proposiciones que aspiran a ser universalmente válidas. Tendría que no ser pensable que aquello que enuncian sea de otro modo.<sup>152</sup> Entonces, siguiendo el ejemplo de soldado, podría ser una aseveración del tipo «Valiente es aquel que es capaz de hacer algo riesgoso y ponerse con ello en peligro». Una proposición de este tipo no estaría estableciendo ninguna norma ni supone ningún valor, simplemente está enunciando las implicaciones objetivas de la valentía. Puede que no haya soldados, que todos los existentes sean cobardes, pero no hay forma de pensar que la valentía sea de otra forma que lo enunciado.<sup>153</sup> Así, tendríamos la base teórica (la definición objetiva de la valentía), lo normativo (el establecimiento de que sólo aquel soldado que es valiente es un buen soldado) y lo práctico (las condiciones para que se cumpla el fin que se tiene como valioso, a saber, que los soldados lo sean).<sup>154</sup>

Para que una proposición pueda considerarse científica tiene que ser evidente. Evidencia en Husserl es, en primer lugar, la posesión original del ser verdadero. En segundo lugar, la propiedad del juicio que está de acuerdo con lo efectivamente dado. Por último, es “*conciencia original de la corrección* del juicio que se suscita en la adecuación actual”.<sup>155</sup> El científico habla del ser verdadero de situaciones objetivas y categoriales —a los juicios predicativos corresponden objetividades categoriales. Así, la razón científica es

---

<sup>152</sup> Es verdad que no todas las teorías que sirven de base para disciplinas normativas son o pretenden ser ciencias apodícticas. Sin embargo, ninguna ciencia que se afirme como tal puede contentarse con la mera contingencia. Incluso aquellas ciencias que se ocupan de realidades empíricas y que, por ello, no pueden aspirar a la apodicticidad, se apoyan en disciplinas eidéticas, que aportan conocimientos universales y necesarios.

<sup>153</sup> Con esto no quiero decir que no pueda estarme equivocando en la forma en que conceptualizo a la valentía. Lo que quiero decir es que una proposición teórica sobre la valentía tendría que describir aquellas características que la hacen ser tal, de forma que no pueda pensarse siendo distinta.

<sup>154</sup> La intención de esta brevísima descripción es aclarar la relación que guardan las proposiciones teóricas, con las normativas y las prácticas. En este ejemplo, cómo se conecta la definición de valentía, con la norma que exige a todo soldado ser valiente, con la búsqueda de medios para que los soldados sean valientes. No obstante, estoy consciente de que formar soldados valientes implicaría mucho más que la mera definición de valentía; requeriría la intervención de muchas otras disciplinas. Lo que me interesa destacar en este punto es que sin claridad sobre qué significa ser valiente (lo teórico) difícilmente se puede avanzar en la persecución de un fin práctico, aunque para lograr dicho fin se demanden muchos otros conocimientos que no serán sólo eidéticos.

<sup>155</sup> E. Husserl, *Lógica formal y lógica trascendental*, §46, p. 182

“razón que realiza un conocimiento ‘auténtico’, gracias a una crítica del conocimiento que de continuo lo acompaña”.<sup>156</sup> La ciencia, como teoría, siempre queda sometida a la crítica. Bajo esos términos, se entiende la objeción de Xirau sobre la pertinencia de ciencias normativas y, más aún, prácticas.<sup>157</sup> Un juicio normativo, podría pensarse, no puede ser científico, pues enuncia lo que debería ser, no lo que es; un juicio práctico, enuncia condiciones para alcanzar una meta, y por ello, parece no tener posibilidades de ser plenamente científico. Esto nos llevaría a una distinción radical entre teoría y práctica.

Para Husserl, la distinción entre teoría y práctica es relativa, puesto que la teoría misma es una forma de práctica. Todas las ciencias están sometidas a la idea de un interés de la razón teórica. Según se veía en el apartado anterior, hay una soberanía de la razón. Sin embargo, los intereses teóricos quedan subordinados a los prácticos, por lo cual nos vemos obligados a reconocer que hay una dimensión suprateórica.<sup>158</sup> Que la pedagogía sea predominantemente normativa o práctica no la haría incompatible con su carácter científico. En primer lugar, porque lo teórico puede ejercer una función normativa. Por ejemplo, en el caso de la lógica, su función normativa radica en que señala la racionalidad en cuanto tal, esto es, nos señala las condiciones que un juicio debe cumplir para que pueda considerársele racional. Esto no quiere decir, como el autor aclara en los “Prolegómenos”, que la lógica sea *per se* normativa, sino que, dado que señala implicaciones objetivas, puede dársele un giro que la hace cumplir funciones prácticas, puede utilizarse como una tecnología o arte.<sup>159</sup> Ello es posible dado que sus resultados teóricos pueden ser empleados como normas. La relación entre teoría y práctica es de fundación. Si bien las ciencias *a priori*, predominantemente teóricas, pueden fungir como disciplinas tecnológico-normativas, no por ello se reducen a mera práctica o a un carácter normativo. Se teoriza como medio para la práctica, para una práctica reflexiva y consciente que dé lugar a mejores resultados.

Incluso si se considera a la pedagogía o ciencia de la educación como predominantemente práctica, ello no le arrebatara la posibilidad de ser considerada una ciencia. La práctica supone un valor y el valor una situación objetiva. Suponerla solamente

---

<sup>156</sup> *Ibid.*, §46, p. 182

<sup>157</sup> Cfr. Joaquín Xirau, “Normas y valores”, en *op. cit.*, p. 365.

<sup>158</sup> Cfr. Husserl, *Lógica formal y lógica trascendental*, §7, p. 81

<sup>159</sup> Cfr. Husserl, *Lógica formal y lógica trascendental*, §7, p. 80.

como una práctica en la que no se puede aspirar a la objetividad acarrea múltiples peligros.<sup>160</sup> Asimismo, restringirla a lo teórico haría que sus objetivos primordiales dejaran de cumplirse. Como se dijo en el capítulo uno, parafraseando a Kant, la práctica sin teoría sería ciega mientras que la teoría sin práctica sería vacía. Ahora bien, ¿cómo podría tener lugar una normatividad y una práctica plenamente científicas?

Lo primero que se tendría que considerar son los niveles de fundamentación: lo práctico sobre lo normativo y lo normativo sobre lo teórico. En este caso se requeriría de una disciplina o ciencia teórica que aclarara los fenómenos, esfera de la realidad o datos de los cuales se ocupa una ciencia. Sobre esta esfera o fenómenos se tendría que hacer una labor de análisis y crítica que diera lugar a consideraciones objetivas. Una vez que se haya avanzado en este camino, se tendría que estudiar a cuáles de esas consideraciones pudiera dárseles un giro que les permitiera cumplir funciones normativas. Aunado a ello, sería necesaria una aclaración teórica sobre los valores implicados en dicha disciplina. Esto quiere decir que, aunque la pedagogía suele funcionar con base en proposiciones normativas, el carácter científico de la misma provendrá de la explicitación de los valores que dan lugar a esas normas, valores que tendrían que ser sometidos a una crítica radical que hiciera posible aprobarlos racionalmente, ver con evidencia si hay motivaciones racionales suficientes que permitan considerar a las normas propuestas como válidas. Por último, la parte práctica se ocuparía de delimitar los medios necesarios para que se cumplan los valores aprobados. Se encargaría de servirse de las evidencias teóricas y las explicitaciones axiológicas para planear acciones que darán lugar a los resultados deseados.

Si la pedagogía fuera mera práctica, se tendría que aceptar que es una disciplina que resuelve únicamente los problemas que le van saliendo al paso, con objetivos determinados por las condiciones fácticas presentes. Esto daría lugar a una suerte de relativismo pedagógico. No podrían enunciarse verdades universales y necesarias en el terreno de la educación, tendríamos que contentarnos con cumplir los objetivos que se nos presenten en

---

<sup>160</sup> Sobre este tema, afirma Dilthey que una de las razones por las cuales se han desvinculado las ciencias del espíritu y por la cual carecen de fundamentos, es que se han dedicado a atender sus problemas prácticos, es decir, a atender las cuestiones inmediatas, sin darse el tiempo de encontrar principios rectores universales (Cfr. Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 46). Así que, además de lo que puedo tomar en consideración en el presente trabajo, con base en Husserl, queda como tarea pendiente aclarar la vinculación de la pedagogía con otras ciencias del espíritu pero no a la manera en que lo hace Dewey, esto es, suponiendo que se necesita fundamentar en otras ciencias, sino pensando en las posibles relaciones que guarda con otros saberes de la realidad histórico-social, para decirlo en los términos de Dilthey.

dicho terreno. Con ello, todo aquel que enunciara un discurso pedagógico estaría quizá perdiendo su tiempo, puesto que no habría razones para suponer que las exigencias del educador puedan ser las mismas en el momento en que atiende el discurso que en el momento en el que tal se enunció. Más aún, ¿cómo se reconocería una práctica como educativa si es la práctica misma la que determina el quehacer? Es decir, no sería posible saber que se está en medio de una práctica educativa sin considerar que hay una idea de educación que nos hace reconocer a dicha práctica. No podría saber que necesito recurrir a cierto discurso, el de Kant, Comenio o Rousseau, puesto que ninguna de las condiciones fácticas presentes que pueda encarar como educador serán las mismas que las de ellos ¿Cómo sería posible saber que, ante determinados objetivos, es la educación la que nos permitirá cumplirlos? Si alcanzo a reconocer que ante lo dado me puedo servir de los autores antes mencionados, por tomar los ejemplos más conocidos, es porque mi situación actual guarda una relación con la que ellos enfrentaron, lo cual elimina la posibilidad de reducir la educación a una mera práctica que se ejecuta en el presente. Si es posible, según lo prueba la tradición pedagógica, recurrir a textos y autores del pasado en un intento por mejorar la práctica presente, se evidencia que hay algo en común entre las situaciones pasadas y las actuales, así como el hecho de que los textos encierran alguna verdad o verdades que puedan seguir vigentes. No podemos, por lo tanto, contentarnos con aceptar sin más una suerte de relativismo pedagógico, sino que son pensables, al menos como ideal regulativo, evidencias universales y necesarias en el terreno de la educación.

Aunado a lo anterior, si la educación se reduce a proposiciones normativas, ¿qué justifica esas normas? ¿Cuál es la situación objetiva sobre la cual se fundamentan esos conjuntos normativos? Dicho de otro modo, ¿sobre qué nos hablan las normas? Dada la dificultad que representa dar respuesta a estas interrogantes, parece que es inaceptable reconocer a la pedagogía como mera práctica, así como negarle del todo su carácter científico.

Hasta este punto, he utilizado los términos “pedagogía” y “ciencia(s) de la educación”, como si fuesen equivalentes, sin atender a las posibles distinciones entre dichos términos. Antes de seguir intentando encontrar bases fenomenológicas que permitan dar un sustento firme a la disciplina que se ocupa de la educación, me detendré brevemente en esquematizar cómo se ha entendido en líneas generales a dicha disciplina. Por último, por

las razones expuestas en el presente apartado, me daré a la tarea de al menos esbozar una delimitación del objeto de estudio de dicha disciplina, para poder acercarnos, al menos saber qué dirección se puede tomar, en caso de asumir la tarea de dar con evidencias en el terreno que nos ocupa.



### **Capítulo 3. Esbozo de una delimitación del nivel teórico de la ciencia de la educación**

No hay dificultad alguna en asumir que la pedagogía tiene un nivel teórico, normativo o práctico. Tampoco hay mayor problema si se reconoce, como hace el mismo Xirau, que el aspecto teórico queda reservado para la filosofía de la educación. El verdadero problema es cuando hay un salto de lo teórico a lo normativo, cuando se pasa del ser al deber ser sin aclarar el tránsito de un nivel a otro. Más aún, el verdadero problema es contentarnos con una mera precomprensión de qué es la educación. Aquí es donde comienza el trabajo fenomenológico: se pretende esclarecer los presupuestos de las investigaciones pedagógicas y de filosofía de la educación. Si se asume como objetivo la fundamentación de la ciencia de la educación, lo primero que debemos delimitar es el nivel teórico de dicha ciencia, aclarar cuáles son los fenómenos de los que se ocupa.

En lo que sigue, revisaré brevemente el estado de la cuestión de la ciencia de la educación, las visiones generales que se tiene de ésta, después de lo cual entraré de lleno al intento de esbozar el nivel teórico de la ciencia de la educación.<sup>161</sup>

#### **3.1 Revisión del estado de la cuestión de la “Ciencia de la educación”**

Hay tres visiones dominantes sobre la disciplina que se encarga de estudiar a la educación y los procesos educativos, a saber, que es una disciplina independiente cuyo nombre es pedagogía, la que considera que puede existir como tal una ciencia de la educación y la que sostiene que se trata más bien de ciencias de la educación.

##### **a) Pedagogía: Kant y Herbart**

La educación ha sido objeto de estudio de la filosofía. Es en algún punto de la historia donde, como en el caso de muchas otras ciencias, se desprende y comienza a desarrollarse

---

<sup>161</sup> Sin duda sería de gran importancia ocuparse de los niveles normativo y práctico, no obstante, en el presente trabajo no se dispone del espacio suficiente para esbozarlos.

con independencia. No es aquí el lugar para analizar a detalle en qué momento cobra independencia la pedagogía de la filosofía, pero, dada la necesidad de tomar un punto de partida para discutir la cientificidad de la disciplina que estudia a la educación, el presente análisis comenzará con uno de los posibles puntos de partida: la tradición kantiana-herbartiana.<sup>162</sup>

El interés de Kant en la educación está directamente relacionado con su interés en la moral. La educación (*Erziehung*) tiene como objetivo el desarrollo del carácter moral en el hombre, carácter que hace posible cumplir con el destino individual y social. “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser”.<sup>163</sup> Kant consideró que si bien la disciplina es fundamental para el desarrollo físico, intelectual y moral del individuo, ésta no era suficiente. La barbarie se supera a través de la disciplina, razón por la que la formación de los hombres debe comenzar por ahí, no obstante, el ser humano, como ser racional, es poseedor de una voluntad autónoma, lo que lo hace capaz de autorregularse, de legislarse a sí mismo, por lo que la ley moral debe convertirse en algo interior, algo que el sujeto se pone a sí mismo. “[N]o basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción. Se ve, pues, lo mucho que se necesita hacer en una verdadera educación”.<sup>164</sup>

La educación no puede radicar en la mera obediencia, ya que eso derivaría en que la situación de los hombres permaneciera siempre como la misma. Por el contrario, el objetivo de la educación es llevar a los hombres hacia un mejor porvenir. “La educación no sólo posibilita que el ser humano se ponga en las condiciones que le permiten el pensar, lo que a

---

<sup>162</sup> Comenio también podría considerarse como otro punto de partida. Jean Piaget, figura sin duda fundamental de la pedagogía, consideraba que “Al escribir su *Didáctica Magna*, Comenio contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza, como disciplinas autónomas” (citado por Gabriel De la Mora, “Prologo”, en Juan Amós Comenio, *Didáctica Magna*). Rousseau, con su *Emilio*, también es sin duda uno de los puntos a considerar. Es discutible que la obra de Comenio diera lugar a la ciencia de la educación, puesto que de lo que se ocupó fue de la didáctica, misma que, en la tradición francesa, fue traducida como “pedagogía”, lo que dio lugar a la confusión. Hasta la fecha esto sigue siendo objeto de debate (agradezco al Dr. Huarte ponerme al tanto de este debate y de las razones para no considerar a Comenio como el fundador de una ciencia independiente que se ocupa de la educación).

<sup>163</sup> I. Kant, *Pedagogía*.

<sup>164</sup> *Ibid.*, p. 17 En esto presenta diferencias significativas con Rousseau, quien ponía más énfasis en la disciplina. La influencia del *Emilio* en Kant es innegable, lo cual no elimina el hecho de que el pensamiento kantiano sobre educación se distanció mucho de Rousseau. Sobre esto cfr. Huarte, Renato, *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la Pedagogía como ciencia*, pp. 37-39.

su vez le descubre su sentido teleológico, sino que también le abre el horizonte de comprensión de las posibilidades de hacer efectivo el proyecto que se ha trazado”.<sup>165</sup>

Ahora bien, dado que la educación es el medio para conseguir el progreso no sólo del individuo particular, sino también de la especie —puesto que permite que los individuos se apropien de los progresos de las generaciones pasadas—,<sup>166</sup> la pedagogía debe constituirse en una verdadera ciencia sistemática: “En el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia: de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y una generación derribaría lo que otra hubiera construido”.<sup>167</sup> El primer paso en la sistematización del saber pedagógico es afinar su carácter teleológico: el entrenamiento y la determinación del carácter de los humanos. La pedagogía ha de establecer con claridad dicho fin, así como los medios para alcanzarlo.

Partiendo del hecho de que lo definitorio del hombre es su capacidad para ser educado —educabilidad—, Herbart, quien ocuparía la cátedra de Kant a su muerte, hace de dicho concepto la piedra de toque de la pedagogía. La educabilidad involucra tres aspectos, a saber, la capacidad para ser moldeado, la posibilidad de evolucionar y la posibilidad de moldear también la moralidad. El valor de un ser humano radica en el uso que le da a su voluntad y éste depende de la formación que se le haya dado. Todo aquello en lo que se instruyen los hombres no tiene valor sino hasta que se le relaciona con el juicio ético. Si aquello que se aprende no conduce a modificar los juicios éticos, a dirigirlos al bien, y, con ello, a una mejor dirección de la voluntad, la instrucción carece de valor para la humanidad. “La virtud es el todo del propósito educativo”.<sup>168</sup> Siguiendo la filosofía kantiana, Herbart propuso que la virtud dependía de una compaginación de la libertad del individuo con la ley moral. La educación habrá alcanzado sus propósitos en la medida en que los individuos hayan aprendido a usar su libertad sin que ésta interfiera con la de los otros. Así, los

---

<sup>165</sup> Helena Modzelewski, *Emociones, educación y democracia. Una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum*, p. 28. A esto podríamos agregar que, incluso antes de hacer efectivo el proyecto que se ha trazado, la educación permite al ser humano vislumbrar y trazar conscientemente ese proyecto.

<sup>166</sup> “*En los hombres* (como únicas criaturas racionales sobre la tierra) *aquellas disposiciones naturales que apuntan al uso de su razón, se deben desarrollar completamente en la especie, y no en los individuos*. La razón en una criatura significa aquella facultad de ampliar las reglas e intenciones del uso de todas sus fuerzas mucho más allá del instinto natural, y no conoce límites a sus proyectos [...] cada hombre tendría que vivir un tiempo desmedido para poder aprender cómo usar a la perfección de todas sus disposiciones naturales”. (Kant, *Filosofía de la historia*, pp. 42-43).

<sup>167</sup> I. Kant, *Pedagogía*, p. 3

<sup>168</sup> Herbart, citado por J.A. MacVannel, *Herbart and Froebel*, p. 70.

fundamentos últimos de la pedagogía descansan sobre cinco ideas morales: libertad, eficiencia o perfección humana, buena voluntad, justicia y equidad.<sup>169</sup>

Para que la educación logre lo que se propone, según se ha dicho ya, era menester que la pedagogía se estableciera científicamente, lo cual demandaba que se le distinguiera del mero arte. Un arte es sin más un conjunto de habilidades ejecutadas al servicio de un determinado fin. En cambio, la ciencia se define por “una coordinación de postulados que constituyen una totalidad de ideas y que en lo posible proceden unos de otros como consecuencias de principios y como principios de fundamentos”.<sup>170</sup> La práctica se desempeña mecánicamente y tiene un campo de acción limitado. Por el contrario, la teoría permite acercarse a la naturaleza de las cosas, superar las limitaciones de la experiencia y la contingencia de la misma, lo cual hace posible alcanzar verdades universales.<sup>171</sup>

La pedagogía está hermanada con la filosofía, pues, si el fin último es la moral, no puede desentenderse de ella. Dado que la educabilidad de los hombres depende en gran medida de sus facultades, la educación no puede desentenderse de la psicología, sino que depende de sus propuestas y descubrimientos. Empero, la filosofía se ha propuesto dar respuesta a interrogantes que quizá no pueda resolver, “[p]ero la educación no puede dedicar ningún tiempo a ello hasta que las investigaciones filosóficas lleguen algún día a purificarse. Antes bien, se debe desear, en interés de la pedagogía, que permanezca viviendo independiente, en cuanto sea posible, de las dudas filosóficas”.<sup>172</sup> Así fue como se llegó a la propuesta de la pedagogía como un campo autónomo. No obstante, las interrogantes sobre la científicidad de dicho campo y sobre la independencia o falta de la misma quedaron abiertas.

## **b) Ciencia de la educación: Durkheim**

---

<sup>169</sup> Cfr. Christian Ufer, *Introduction to the Pedagogy of Herbart*, Part II, pp. 42-53.

<sup>170</sup> Herbart, “Ciencia y arte. Teoría y técnica” en L. Luzuriaga, *Antología de Herbart*, p. 17.

<sup>171</sup> No se piense por ello que Herbart trazó una línea tajante entre la teoría y la práctica. De hecho, con el objetivo de desarrollar a la pedagogía como ciencia, el sucesor de Kant fundó una escuela experimental, que haría posible acreditar en los hechos lo descubierto por la reflexión. (Cfr. Charles De Garmo, *Herbart and the Herbartians*, pp. 14-16).

<sup>172</sup> Herbart, “Fundamentación científica de la pedagogía”, en L. Luzuriaga, *op. cit.*, p. 49.

Emile Durkheim basa su pensamiento sobre la ciencia de la educación en la sociología. De hecho, una de sus mayores aportaciones fue reivindicar la autonomía de la sociología. De acuerdo con él, el fenómeno social se caracteriza por ser el producto de una conciencia colectiva, siendo la religión, la moral, educación, derecho, política, costumbres y cultura proyecciones objetivas de esa conciencia colectiva.<sup>173</sup>

Durkheim considera que ha sido un malentendido común tomar a la educación y la pedagogía como sinónimos. Por un lado, sostiene lo siguiente:

*La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial a que está particularmente destinado.*<sup>174</sup>

Por otro lado, la pedagogía “consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir a la educación, no maneras de practicarla. [...] Así, la educación no es más que la materia de la pedagogía. Ésta consiste en cierta manera de considerar las cosas de la educación”.<sup>175</sup> La pregunta que queda hasta este punto es si dicha teoría puede o no considerarse una ciencia.

Para que una disciplina merezca el predicado de científica debe cumplir determinados requisitos. El primero de ellos es que el campo de estudio sobre el cual trabaja sean hechos observables; el segundo es que estos hechos presenten la suficiente homogeneidad como para que puedan ser ubicados en la misma categoría; el último es que el estudio de los hechos se desarrolle de forma desinteresada, pues “[l]a ciencia empieza desde que el saber se busca por el saber mismo”.<sup>176</sup> El quehacer científico es un estudio descriptivo, que busca conocer la naturaleza de las cosas, no ejercer juicios valorativos ni generar resoluciones para cuestiones prácticas. La educación es un *factum* social, lo cual se prueba por el hecho de que no hay ninguna sociedad que no haya tenido, aunque de formas

---

<sup>173</sup> Cfr. N. Abbagnano, *Historia de la pedagogía*, p. 676

<sup>174</sup> E. Durkheim, *Educación y sociología*, p. 47

<sup>175</sup> E. Durkheim, “Naturaleza y método de la pedagogía”, en A. De Alba, *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, p. 86.

<sup>176</sup> *Ibid*, p. 87

distintas y divergentes, un sistema educativo. Así, al ser el fenómeno educativo un hecho observable, homogéneo y posible objeto de un estudio desinteresado, no hay razones para pensar que una teoría que verse sobre él no pueda ser científica.<sup>177</sup>

Para Durkheim los hechos sociales “consisten en modos de actuar, de pensar y de sentir, exteriores al individuo, y están dotados de un poder de coacción en virtud del cual se imponen sobre él”.<sup>178</sup> Tales son el objeto de estudio de la sociología. El carácter homogéneo de estos actos radica en la coercitividad, es decir, que los actos humanos son sociales en la medida en que ejercen una función normativa sobre otros. Ello previene la falta de especificidad de la sociología, pues de entrada, en la medida en que todos los humanos vivimos unos con otros, todo acto podría ser considerado social. La educación, sería un subgrupo dentro de estos hechos sociales. Los seres humanos tenemos una doble dimensión: una individual y una social. La primera expresa nuestra personalidad —estados mentales, sentimientos y sucesos de nuestra vida—; la segunda, que condiciona a la primera, es un sistema de ideas, hábitos y sentimientos que provienen de la sociedad en la que desarrollamos nuestra vida. “La sociedad se encuentra, pues, a cada nueva generación en presencia de una tabla casi rasa, en la cual tendrá que construir con nuevo trabajo”.<sup>179</sup> Al ser la vida social sumamente compleja como para poder desarrollarse en nosotros de forma natural, se requiere del trabajo de las generaciones pasadas sobre las nuevas. Esto implica que la constitución biológica-instintiva del hombre no basta para asegurarle su existencia. Lo que parece natural en el individuo —el deseo de conocimiento, por ejemplo—, no es sino el resultado de la interacción con los otros. “El hombre, en efecto, no es hombre más que porque vive en sociedad”.<sup>180</sup> La educación es la condición de posibilidad de la vida humana.<sup>181</sup>

---

<sup>177</sup> Como indicó el Dr. Ziri6n en las revisiones del presente trabajo, faltaría discutir en qu6 sentido se est6 entendiendo la observaci6n, para poder afirmar que la educaci6n es un fen6meno observable.

<sup>178</sup> E. Durkheim, *Las reglas del m6todo sociol6gico*, pp. 40-41.

<sup>179</sup> E. Durkheim, *Educaci6n y sociolog6a*, *op. cit.*, p. 48

<sup>180</sup> *Ibid.*, p. 51

<sup>181</sup> Dada esta dimensi6n social de las personas, y la importancia que tiene en la constituci6n de la individualidad, Durkheim considera un error de la pedagog6a tradicional haberse enfocado en lo individual: “Hasta estos 6ltimos a6os —y a6un pueden contarse excepciones— los pedagogos modernos estaban casi un6nimeamente de acuerdo en ver en la educaci6n una cosa puramente individual y haciendo, por consiguiente, de la pedagog6a un simple corolario inmediato y directo de la psicolog6a. Para Kant como para Mill, para Herbart como para Spencer, la educaci6n tendr6a como objeto, antes que nada, afirmar a cada individuo,

Más aún, el fenómeno educativo sirve a Durkheim como confirmación de la delimitación de los hechos sociales: “Cuando se observan los hechos tal como son y como han sido siempre, salta a la vista que toda educación consiste en un esfuerzo continuo por imponer al niño formas de ver, de sentir y de actuar a los [sic.] cuales no llegaría espontáneamente”.<sup>182</sup> La instrucción de los individuos termina en algún momento, pero ello es posible sólo hasta que las normas que se transmiten a través de la educación han generado hábitos. Dicho de otro modo, hasta que la fuerza coercitiva ha sido interiorizada. La educación obedece a las reglas sociales, de modo que lo que se impone en los jóvenes es el modelo de hombre al que la moral aspira. “Estamos obligados a seguir las reglas que rigen en el medio social en que vivimos. La opinión nos las impone; y la opinión es una fuerza moral cuyo poder coercitivo no es menor que el de las fuerzas físicas”.<sup>183</sup> Esto explica por qué el modelo educativo se corresponde con el tipo de sociedad en el que se genera.

El estudio científico de la educación requiere describir y explicar cómo se han dado, en el pasado, tipos de modelos educativos de acuerdo a tipos de sociedades. Se tienen que explicar las características y las condiciones de las sociedades de las que dependían dichos modelos, puesto que interesa no únicamente conocer su desarrollo, sino las condiciones que los determinaron. Asimismo, se tienen que estudiar las instituciones y sistemas presentes, cuáles son los objetivos que se proponen, cómo pretenden conseguirlos y cómo han logrado otros en el pasado. Esto demanda un análisis estadístico detallado. Así, la ciencia de la educación tendría una dimensión histórica o genética y otra que se enfoca en lo funcional.<sup>184</sup>

Hasta este punto, se ha presentado la posibilidad de una ciencia de la educación, pero a la pregunta de si la pedagogía puede o no ser una ciencia, habría que dar una respuesta negativa. La pedagogía no describe, analiza ni determina qué sea la educación, sino que se enfoca en lo que debe ser. Por ello casi todos los pedagogos, considera el

---

llevándolos al más alto grado de perfección posible, los atributos constitutivos de la especie humana en general” (*Educación y sociología, op. cit.*, p. 85).

<sup>182</sup> E. Durkheim, *Las reglas del método sociológico, op. cit.*, p. 43

<sup>183</sup> E. Durkheim, “Naturaleza y método de la pedagogía”, *op. cit.*, p. 87

<sup>184</sup> *Ibid.*, p. 89

filósofo francés, son rebeldes de su tiempo.<sup>185</sup> El quehacer pedagógico radica en una reflexión sobre la práctica educativa. No obstante, no puede considerarse sin más un arte, puesto que hay un abismo entre la práctica educativa y la teoría: “Se puede ser un perfecto educador y ser, sin embargo, completamente incapaz para las especulaciones de la pedagogía”.<sup>186</sup> El arte es práctica sin teoría. La pedagogía ocuparía un punto intermedio entre lo científico y el arte, pues su labor es una reflexión sobre los modos en que debe dirigirse la acción para hacer posibles sus fines. Es, en la terminología de este autor, una teoría práctica.

El problema que se presenta a la pedagogía es que necesita de una ciencia que pueda servirle como base. El pedagogo requiere de conocer científicamente al hecho educativo para poder determinar qué está mal con él en el presente y los medios necesarios para corregir sus errores. “Debería haber primero la ciencia de la educación. Porque, para saber lo que debe ser la educación, haría falta, antes que nada, saber cuál es su naturaleza, cuáles son las diferentes condiciones de que depende, las leyes según las cuales ha evolucionado en la historia. Pero la ciencia de la educación no existe mas que en estado de proyecto”.<sup>187</sup> En esto radican los problemas de la pedagogía: su reflexión es mera especulación, al no tener a la base una ciencia que sustente sus propuestas.

Lo anterior implica un problema, pues no puede esperarse a que exista dicha ciencia para darse a la tarea de educar a los individuos. Los educadores no pueden darse por contentos con mirar indiferentemente los problemas sociales, sino que deben atender las demandas educativas, pese a que ello implique que la ciencia de la educación continúe como un mero proyecto. La condición de posibilidad de que el proyecto se concrete es el conocimiento histórico y funcional de las instituciones y prácticas educativas. Uno de los problemas de la pedagogía ha sido justamente que se plantea desde la mera especulación lo que debe ser, lo que cabe esperar. Sin embargo, sostiene lo siguiente:

---

<sup>185</sup> *Ibid.*, p. 90

<sup>186</sup> *Ibid.*, p. 90.

<sup>187</sup> E. Durkheim, “Naturaleza y método de la pedagogía”, *op. cit.*, p. 91. Me gustaría hacer notar que esta distinción de Durkheim guarda un cierto paralelismo con la relación que establece Husserl entre ciencias teóricas y normativas. Durkheim, en términos husserlianos, estaría reconociendo que la normatividad de la educación (lo que debe ser), requiere como base un trabajo teórico.



El porvenir no puede evocarse de la nada: no podemos construirlo más que con los materiales que nos legó el pasado. Un ideal que se construye en oposición al estado de cosas existente, no es realizable, puesto que no tiene raíces en la realidad. Además es claro que el pasado tenía sus razones de ser, no habría podido durar si no hubiese respondido a necesidad legítimas que no podrían desaparecer de un día para otro.<sup>188</sup>

La propuesta de Durkheim, en síntesis, es la construcción de una ciencia que parta de las condiciones reales, en la que la descripción no se confunda con lo normativo. Esta ciencia que ha de formarse necesita de la sociología y de la psicología, ya que la educación es un hecho social y se requiere considerar la particularidad de los individuos para que logren la interiorización de las normas que permitirán su interacción con los otros.

### **c) Ciencias de la educación: Dewey**

Por su parte, John Dewey, quien siempre se consideró más un filósofo que un educador, propuso que la filosofía, que tiende a ocuparse del orden y la bondad, debía ocuparse más bien del desorden, de lo caótico del mundo, pues solamente el pensamiento racional aplicado a los aspectos problemáticos de la sociedad y la realidad en general podrían conducirnos a un mundo ordenado y armonioso.<sup>189</sup> Consideró que la motivación de toda investigación es una situación problemática, lo cual da lugar a una intelectualización del problema. Tomando esto como base, se desarrolla una experimentación que nos conduce a la reelaboración de las hipótesis y del problema mismo, culminando en la verificación y aplicación de los resultados al campo de la realidad que se haya estado investigando.<sup>190</sup> “La investigación es una transformación controlada o dirigida de una situación indeterminada [problemática] en una que esté determinada en sus distinciones y relaciones constituyentes, de forma tal que los elementos de la situación original se conviertan en un todo unificado”.<sup>191</sup> La resolución de las situaciones problemáticas exige que se desarrollen y consoliden en la interacción social.

---

<sup>188</sup> *Ibid.*, p. 95

<sup>189</sup> Cfr. N. Abbagnano, *op. cit.*, p. 636

<sup>190</sup> Cfr. John Dewey, *Logic. The theory of Inquiry*, “The Pattern of Inquiry”, pp. 101-119.

<sup>191</sup> *Ibid.* pp. 104-105.

Respecto a la ciencia de la educación específicamente, considera que se debe renunciar a la aspiración a que dicha ciencia sea exacta, puesto que eso limita sus posibilidades. La educación involucra situaciones irrepetibles y variables innumerables, por lo que se resiste a la uniformidad, la repetición y la cuantificación.<sup>192</sup> La exactitud queda reservada para las disciplinas que puedan tener bases matemáticas.<sup>193</sup> El objetivo, más que la exactitud o la previsión, es encontrar lo que de científico puede haber en el terreno de la educación. En otras palabras, la tarea es buscar los elementos que puedan dar lugar a tratar la educación como una ciencia. Se entiende por ciencia “la existencia de métodos sistemáticos de investigación, que, cuando se dirigen a estudiar una serie de hechos, nos ponen en condiciones de comprenderlos menos azarosamente y con menos rutina”.<sup>194</sup> En este caso en específico, lo que se busca comprender con precisión son los medios que podrían permitir la organización de los programas y escuelas de manera eficiente, los materiales necesarios para ello, así como las fuentes que pueden tomarse como base para el correcto desarrollo de las actividades educativas.

El principal problema que encara Dewey sobre el carácter científico de la educación es que aquellos profesores que pueden lograr con éxito los fines que se proponen restringen ese éxito a su propia vida, haciendo que muera con ellos. Esto se debe a que los medios y formas que emplean para conseguir sus propósitos, dado que dependen enteramente de un talento o “genio” personal, no pueden ser comunicados y transmitidos. Por el contrario “la existencia de la ciencia da eficacia común a las experiencias del genio; hace posible, por los resultados de una capacidad especial, que lleguen a ser parte del equipo de trabajo de otros investigadores en lugar de perecer como nacieron”.<sup>195</sup> Aunado a ello, la científicidad permite que se mantenga un espíritu crítico, en lugar de una mera obediencia a la autoridad.

---

<sup>192</sup> Cfr. J. Dewey, “La ciencia de la educación”, en de Alba, A., *op. cit.*, p. 117

<sup>193</sup> Cfr. J. Dewey, “La educación como ciencia”, p. 98. En estas aseveraciones subyace un prejuicio que ha sido denunciado por Husserl (*Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, §9), a saber, que la cuantificación se tome como el único criterio de objetividad, pues estaría descartando la posibilidad de una ciencia de la educación, debido a que ésta no admite cuantificación.

<sup>194</sup> J. Dewey, “La ciencia de la educación”, en de A. Alba, *op. cit.*, p. 98

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 99. Esto recuerda a la crítica que hace Husserl a Kant, respecto a la posibilidad de enseñar filosofía: “Kant solía decir que no se puede aprender filosofía, sino sólo aprender a filosofar. ¿No es esto acaso admitir el carácter no científico de la filosofía? En la medida en que la ciencia es verdaderamente ciencia, se la puede enseñar y aprender, y siempre en el mismo sentido” (E. Husserl, *La filosofía como ciencia estricta*, p. 8). Siguiendo a ambos autores, se puede considerar, respecto de un conjunto de saberes, a la capacidad de ser transmitidos para lograr un mismo objetivo como un criterio de científicidad.

El planteamiento de los problemas y los procedimientos para resolverlos no pueden quedarse estancados, como ocurre cuando una disciplina se desenvuelve unilateralmente. De ahí el carácter necesario de la crítica.

Según se mencionaba al inicio de este apartado, las investigaciones para este filósofo tienen un carácter predominantemente práctico. Ello se sostiene sobre todo en el terreno de la educación.<sup>196</sup> Lo que se espera de la ciencia es que guíe las prácticas en lugar de que éstas se den mecánicamente. La educación, cuando se limita a lo empírico, a la mera aplicación mecánica, termina por desarrollarse con apego a una tradición (unilateralidad). Asimismo, culmina en la reproducción imitativa de métodos y procedimientos, por ceder con facilidad a presiones externas y por depender en gran medida de los dotes individuales de quienes la llevan a cabo.<sup>197</sup> Bajo este limitado esquema, el parámetro del éxito es la repetición de la información y el mero cumplimiento de los criterios que se han dispuesto para la evaluación. La educación, entonces, queda reducida a una mera receta que hay que seguir sin miramientos. Dewey expone que, si bien es cierto que el origen de toda ciencia radica en alguna dificultad que se hace presente en el terreno de la práctica, también lo es que ello tiene que llevarse de los meros hechos a la abstracción. Es menester tomar distancia de las problemáticas prácticas, para que una investigación pueda llevarse por el camino de la ciencia, ya que “[l]a preocupación por alcanzar alguna utilidad directa o práctica limita siempre la indagación científica”.<sup>198</sup> La teoría, lejos de distanciarse de la práctica, eleva las posibilidades de acción y da mayor alcance a los propósitos originarios.

Lo anterior se declara como verdad para todo quehacer científico. Empero, hay una dificultad particular en lo educativo, a saber, que los problemas prácticos a partir de los cuales surge el interés en la teoría no pueden ser dejados de lado, pues son apremiantes. “Toda educación procede por la participación del individuo en la conciencia social de la raza”.<sup>199</sup> Gracias al proceso educativo, considera nuestro autor, el individuo se apropia de los progresos de las generaciones pasadas, y adquiere los hábitos, ideas y sentimientos

---

<sup>196</sup> “[La práctica] es la primera y la última; es el comienzo y el fin; el comienzo, porque plantea los problemas que dan a las investigaciones significación y cualidad educativas; el fin, porque sólo la práctica puede comprobar, verificar y desarrollar las conclusiones de estas investigaciones” (J. Dewey, “La ciencia de la educación”, *op. cit.*, p. 106)

<sup>197</sup> Cfr. J. Dewey, “La ciencia de la educación”, en de A. Alba, *op. cit.*, p. 100.

<sup>198</sup> *Ibid.*, 101. En ello coincide con Dilthey, según se dijo en *supra*, nota 159.

<sup>199</sup> J. Dewey, “Mi credo pedagógico”, en *El niño y el programa escolar*, p. 51. Por eso llama a la educación una “ingeniería social” (Cfr. “La ciencia de la educación”, *op. cit.*, p. 108)

necesarios para la correcta participación en la civilización, para colaborar con el bienestar del grupo al que pertenece.<sup>200</sup> Considerar al hombre sin tomar en cuenta lo social es una mera abstracción. Así, dado que los individuos no pueden ser separados de su aspecto social, aunado a que el requerimiento de civilidad y bienestar para el grupo no puede ser dejado de lado, tomar distancia de lo práctico resulta un reto particularmente difícil para quienes se ocupan de la formación. Se ejerce sobre los investigadores una presión tal que sus trabajos terminan siendo meras reglas y modelos de práctica escolar.<sup>201</sup> No se da el espacio necesario para que los descubrimientos científicos alcancen la fuerza necesaria para la formulación de leyes, para un trabajo sistemático que pueda ser llamado plenamente científico. El paso a la formulación de reglas no puede ser tan rápido, puesto que se requiere considerar múltiples factores. La ciencia lleva a reglas para la observación y la indagación, pero no a fórmulas para la acción.<sup>202</sup>

Ahora bien, la ciencia de la educación no es de ninguna forma una ciencia independiente, pues “las prácticas educativas ofrecen material que plantea problemas de tal ciencia, en tanto que las ciencias ya desarrolladas en un buen estado de madurez son las fuentes de las que se obtiene el material para tratar intelectualmente esos problemas. **No existe una ciencia independiente especial de la educación más que una ciencia de construcción de puentes**”.<sup>203</sup> La ciencia desarrollada a la que apunta es la psicología social. En otras palabras, la práctica educativa es una ingeniería social que aporta los problemas mientras que la psicología es quien de hecho puede aportar el desarrollo científico que conducirá a la resolución de los problemas. Aunado a esto, las ciencias que sirven de base a la educación se encuentran en una madurez relativa, no han alcanzado un desarrollo semejante al de la física o las matemáticas, razón por la que quienes se sirven de ellas deben precaverse de no utilizar resultados de forma apresurada. “En este punto, el hecho de que la práctica educativa sea la fuente para los *problemas* de la ciencia de la educación más que su material concreto es especialmente importante”.<sup>204</sup> Esto debe motivar

---

<sup>200</sup> Cfr. J. Dewey, “Mi credo pedagógico”, *op. cit.*, , p. 52.

<sup>201</sup> Cfr. Dewey, J., “La ciencia de la educación”, en de Alba, A., *op. cit.*, p. 101.

<sup>202</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 105.

<sup>203</sup> *Ibid.*, p. 107. Las negritas son mías. La mención de la ciencia de construcción de puentes tiene que ver con que quien realice esta actividad, más que desempeñar una ciencia independiente, se sirve de la física, la geometría y las matemáticas para cumplir sus objetivos.

<sup>204</sup> *Ibid.*, p. 109

a dominar tanto como sea posible el contenido de las ciencias que sirven a la educación, para que se puedan afrontar las problemáticas que ésta plantea y que, como antes se dijo, son de vital importancia para la sociedad. Es menester que los investigadores, sobre todo aquellos que estudian psicología y sociología, es decir, las que aportan el verdadero contenido científico, estén en contacto con quienes se ocupan de los problemas prácticos inmediatos y que, por dicha razón, no tienen las condiciones para realizar las investigaciones pertinentes. No obstante, no debe considerarse de antemano que los educadores carecen de aptitudes científicas, o que de entrada no pueden más que aportar los datos con los que habrán de trabajar quienes hacen ciencia. Ello hace que los segundos vean a los primeros como insignificantes, lo que da como resultado que se los vea como meros medios de transmisión de información, sin realmente atender a sus consideraciones respecto a lo que sucede en el aula. Aunque no haya “una materia intrínsecamente señalada, marcada aparte, como contenido de la ciencia pedagógica”,<sup>205</sup> ésta no debe ser aislada, sino que el resto de las ciencias, de aquellas que sí tiene una materia señalada, deben aportar principios, métodos, leyes y permanecer en constante contacto intelectual con ella.

El papel de la filosofía es aportar ideas y consideraciones que puedan estimular el progreso científico. Dewey considera que el desarrollo de la física, estuvo impulsado por las ideas filosóficas que en algún momento fueron meramente especulativas, a partir de las cuales se generaron hipótesis que terminaron por dar lugar al progreso científico. Asimismo, la visión general que aporta la filosofía resguarda de la unilateralidad y el dogmatismo. Así, la filosofía de la educación ocupa un lugar examinador y regulador: examina los fines y resultados de la investigación científica y del trabajo práctico a la luz de un esquema general de valores. “Lo que una filosofía de la educación puede ofrecer es amplitud, libertad e invención constructiva o creadora”.<sup>206</sup> El pensamiento filosófico se halla lejos de la práctica, mientras que ésta corre el riesgo de nunca dar el paso —o no darlo correctamente— hacia la abstracción, de ahí la necesidad del trabajo en conjunto.

Esta breve revisión arroja alguna luz sobre la científicidad y papel de la ciencia de la educación, sin embargo, me parece que quedan muchos problemas por resolver. De acuerdo

---

<sup>205</sup> *Ibid.*, p.111

<sup>206</sup> *Ibid.*, p. 114

con Herbart, la pedagogía demanda independencia —misma que en nuestra época se ha logrado, de una forma cuestionable— de los problemas filosóficos. Esa independencia, según se ha visto con Durkheim, requiere de la delimitación del objeto de estudio; éste no es otro que los hechos sociales en los que las generaciones pasadas tienen influencia sobre las venideras. Pero, si lo definitorio de los hechos sociales es su papel normativo, queda por aclarar sobre qué valores se establecen las normas. El filósofo y sociólogo francés reconoce que la ciencia de la educación está por hacerse, lo que implica el reconocimiento de que si bien hay alguna pista sobre qué sea la educación, aún hace falta una descripción objetiva de dicho fenómeno. Por último, en Dewey se ve la imposibilidad de que haya una ciencia de la educación, en la medida en que su objeto de estudio es en realidad el campo de la sociología y de la psicología.

Es un hecho que la educación depende de lo social, empero, no todo lo social es educativo, es decir, no puede tomarse sin más a la sociedad como sinónimo de educación. Hay algo específico en las interacciones sociales que las hace tornarse educativas, por lo que no basta con tomar a la sociología como la ciencia que habrá de ocuparse de la educación. Algo similar podría decirse de la psicología. Me parece que para hacer posible el desarrollo de una ciencia de la educación es necesaria la aclaración de la especificidad del proceso educativo. Decir que se trata del legado que generaciones pasadas dejan para las futuras es apenas la primera pista. Quizá la propuesta de Dewey de que no haya una ciencia de la educación parte de la falta de claridad sobre el fenómeno del cual habrán de ocuparse los científicos de la educación. Así, para decirlo en términos husserlianos, lo que hace falta es claridad sobre el nivel teórico de la ciencia de la educación.

### **3.2 Análisis eidético del proceso educativo<sup>207</sup>**

---

<sup>207</sup> Por la brevedad que demanda el presente trabajo, resulta imposible introducir un desarrollo minucioso del tema de la intuición de esencias. Me limito a apuntar aquí los trabajos que han servido de base para ensayar este análisis eidético: E. Husserl, *La idea de la fenomenología. Cinco lecciones*, “Tercera lección”; *Renovación del hombre y la cultura. Cinco ensayos*, “II. El método de la investigación de esencia”; *Experiencia y juicio. Investigaciones acerca de la genealogía de la lógica*, §87; y Lohmar, Dieter, “El método fenomenológico de la intuición de esencias”, en *Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, pp. 9-47.

Todas las objetividades empíricas quedan englobadas dentro de un género material, o una región de objetos empíricos: “A la esencia regional pura corresponde entonces una ciencia regional eidética o, como también podemos decir, una ontología regional”.<sup>208</sup> Toda ciencia se caracteriza por ir a las cosas mismas, lo que distingue a unas de otras es justamente las cosas de las que se ocupan. Aunque una disciplina pretenda estar ligada solamente a los hechos, depende en mayor o menor medida de una ciencia eidética, pues es en ésta donde encuentra sus fundamentos teóricos esenciales. Las verdades esenciales no carecen de importancia para los hechos. Por el contrario, cuanto mayor sea el cultivo de la ciencia eidética mayores serán sus logros.<sup>209</sup>

Para la correcta fundamentación de una ciencia se requiere determinar el sentido original de los dominios científicos. Para ello, se transita de la serie de experiencias a la explicitación de sentido de lo experimentado en cuanto tal, sentido que se explicita eidéticamente.<sup>210</sup> La esencia de los objetos y de la experiencia posible de tales objetos determina el método y la caracterización general de una ciencia. “Todos los descubrimientos e inventos de los especialistas se mueven dentro del marco de un *a priori* absolutamente intransgredible, que no se puede extraer de sus doctrinas, sino sólo de la intuición fenomenológica. Captarlo científicamente es una tarea que atañe a la filosofía, no a las ciencias dogmáticas mismas”.<sup>211</sup> Por esta razón, el desarrollo de una ciencia y su método dependen de la elaboración sistemática de alguna ciencia eidética. Para esto es necesario, entonces, remitirse a una experiencia concreta a partir de la cual se descubrirá la esencia de sus objetos y las conexiones esenciales entre los mismos. Así, cabe la pregunta, ¿cuál es el fenómeno del que se ocupa la ciencia de la educación?

El término “educación”, proviene del latín “*educō*”, que significa “hacer salir [...] llevar de un lugar a otro, de un punto de vista a otro; elevar, levantar una torre hacia el cielo; criar”.<sup>212</sup> Así, “educar” tiene la connotación de descubrir o sacar a flote nuestras capacidades. Para W. Cunningham, “La educación es un proceso de crecimiento y desarrollo por el cual el individuo asimila un caudal de conocimientos, hace suyo un haz de

---

<sup>208</sup> E. Husserl, *Ideas I*, op. cit., §9, p. 100

<sup>209</sup> *Ibid*, p. 101.

<sup>210</sup> E. Husserl, *Ideas III*, §5, p. 33

<sup>211</sup> *Ibid*, p. 34

<sup>212</sup> “*Educo –dūxi –ductum*”, *Latín, Vox*, Barcelona, 2004.

ideales de vida, y desarrolla la habilidad de usar esos conocimientos en la prosecución de estos ideales”.<sup>213</sup> Xirau, por su parte, nos dice: “Por educación suele entenderse, en el sentido más habitual de la palabra, una actividad mediante la cual convertimos una realidad imperfecta y fallida en otra realidad superior y armónica”.<sup>214</sup> Si retomamos las definiciones de Durkheim y Herbart, vemos que la educación es la apropiación del conocimiento pasado como medio para el perfeccionamiento del presente. Lo que resta es hacer claridad sobre los elementos aquí mencionados.

Se ha reconocido ya como uno de los aportes de la Escuela de Utrecht el haber propuesto que la educación no podía reducirse al ámbito académico y escolar, como lo había considerado el pragmatismo, por mencionar un ejemplo. Las experiencias de la educación van más allá de las aulas. En lo que sigue, contra lo que pudiera parecer, no pretendo sostener lo contrario a dicha aseveración. Sin embargo, considero que conviene comenzar el análisis del proceso de la educación a partir de la vivencia de impartir clases frente a un grupo —es decir, nuestro modelo será dicha experiencia.<sup>215</sup>

La primera razón por la que considero que se debe partir de dicha vivencia es que en experiencias relacionadas con lo que solemos sobreentender qué sea la educación —esto es, que nos referimos a ellas como educativas aunque no se haya tematizado ni las vivencias ni la educación misma—, estamos más bien vueltos hacia los contenidos que hacia la vivencia. Por ejemplo, cuando nos encontramos en la posición de ser estudiantes, regularmente lo que nos interesa son los contenidos que se imparten, la forma en que el profesor hace su trabajo, o lo que rodea al acto mismo y que suele hacernos desatender a la clase, o, en el caso específicamente académico, la forma en que habremos de cumplir con los requerimientos de dicho curso. La segunda razón es que, al menos como sea ha gestado la educación académica tradicional, el estudiante ocupa un papel más bien pasivo, mientras

---

<sup>213</sup> W. Cunningham, recogido por José Guadalupe De la Mora Ledesma, *Esencia de la filosofía de la educación*, p. 64.

<sup>214</sup> Joaquín Xirau, “Libertad y vocación”, en *Obras completas II. Ensayos sobre educación y sobre el humanismo hispánico*, op. cit., p. 460.

<sup>215</sup> En el §87 de *Experiencia y juicio* (op. cit., pp. 376-377), Husserl sostiene que el método de la contemplación de esencias parte de una variación libre, en la que es necesario tomar una objetividad experimentada, que cobra el carácter de modelo. “En otros términos, nos dejamos guiar por un hecho como modelo para su transformación en el seno de la pura fantasía” (*Idem*). En este caso, impartir una clase es el primer modelo para guiar la variación en la fantasía. La esencia que buscamos es la de educar, no la de impartir clase, por lo que habrá que recurrir a otros modelos más adelante.



que la carga del proceso educativo en la mayoría de los casos compete solamente el profesor.<sup>216</sup> Así, el estudiante se ocupa de ser dirigido y de seguir las pautas marcadas, mas no de en qué medida sus acciones pueden contribuir a los fines que se persiguen en la actividad docente. Es cierto que los estudiantes ejecutan acciones dirigidas a mejorar de algún modo el proceso de aprendizaje, llevan a cabo procesos metacognitivos:<sup>217</sup> sentarse más adelante, hacer notas con colores, tomar apuntes de cierta forma; no obstante, éstas siguen teniendo como hilo conductor los contenidos de lo que se imparte y al profesor como guía de dicha actividad. En cambio, esta misma actividad vista desde el lado docente implica muchas otras cuestiones. En primer lugar, el docente tiende a no solamente preocuparse por los contenidos que habrán de ser impartidos, ni por todo lo que rodea a ese hecho, sino que también está interesado en la forma en que habrá de desempeñarse para lograr cumplir el objetivo de enseñar. Por estas razones, la vivencia que tomaré como base para comenzar el análisis será la de impartir una clase.

Entonces, al impartir una clase se busca educar. ¿Qué significa eso?

El profesor llega a la clase y se dirige a un grupo de estudiantes con la firme intención de impartir conocimiento respecto a un tópico en especial.<sup>218</sup> Para tales fines ha dispuesto un conjunto de materiales, así como una serie de mecanismos, que permitirán no solamente que se pueda impartir conocimiento, sino que se pueda tener una idea de en qué medida este propósito se está o no cumpliendo. Usualmente, el profesor establece también medidas que garanticen el orden del grupo al que se dirige, las cuales incluyen sanciones para los casos en que el llamado al orden no se cumpla. Una vez establecido el orden se procede a impartir los contenidos de acuerdo a un plan, después de lo cual, sea al final de varias sesiones o de la sesión misma, se procede con los medios necesarios para saber si los

---

216 Esto no significa que en todas las instituciones los profesores sean los únicos que toman un papel activo; lo que se sostiene es que la situación del estudiante pasivo es generalizada. Ese hecho anima la crítica de Freire a la educación bancaria. En ésta el conocimiento se transmite de forma narrativa, su único objetivo es depositar conocimientos en la mente del educando. El proceso educativo, así, se reduce a una “[n]arración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto —el que narra— objetos pacientes, oyentes: los educandos” (Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 77).

217 Estos son procesos en los cuales se tiene conocimiento de los propios procesos cognitivos y se ejecutan acciones que los regulan y optimizan. Sobre este punto *cfr.* D.P. Ausubel, *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*; S. Osses Bustingorry, y Jaramillo Mora “Metacognición: un camino para aprender a aprender”, en *Estudios pedagógicos*, pp. 187-197.

218 Nótese que aquí aparece un primer elemento importante del proceso educativo, sobre el cual habrá que volver después, a saber, la voluntad de educar.

contenidos han sido o no transmitidos. Así, cuando dicho propósito se cumplió, se dice que el estudiante ha sido educado. La persona con educación, así entendida, sería aquella que, tras una serie de procedimientos como los arriba descritos, posee ahora conocimiento en una o varias áreas.

De aquí podemos ir rastreando los elementos del proceso educativo: no puede darse si solamente hay una persona; se requiere que al menos haya dos involucrados, donde uno es el educador —quien tiene la voluntad de educar— y el otro es el educando—quien tiene la voluntad de ser educado. A estos dos primeros elementos se agrega el tercero, que son los contenidos. Aunado a lo anterior, parece impensable que se emprenda un proceso semejante sin que haya una meta, sin que se persiga una finalidad. Aquí surgen ya los primeros elementos que parecen ser indispensables: educador, educando(s), contenido y finalidad.

El educador es aquel que tiene conocimiento en mayor o menor medida de una serie de contenidos, mismos que se consideran valiosos y que por tanto merecen ser impartidos a otros; además, tiene la voluntad de impartir estos conocimientos, de hacer que otros puedan apropiárselos. El educando es quien se supone que carece de ciertos contenidos, mismos que le serán proporcionados por un educador, para lo cual aquél se pone en manos de éste y se ajusta a sus indicaciones. Dicho de otro modo, tiene la voluntad de ser educado y se dispone a ello al entablar la relación con el educador. La finalidad en este punto adquiere una doble significación: por un lado, que se cumpla el proceso mismo de educación es una finalidad; por otro, si es verdad que los contenidos que serán materia del proceso pueden ser considerados valiosos, será porque éstos pueden ser medios para otra cosa, razón por la que vale la pena poseerlos. Podría decirse también que hay una finalidad inmediata y una mediata: la inmediata sería que se cumpla el proceso mismo de educación, mientras que la mediata sería la utilidad que se le puede dar a los contenidos aprehendidos en el proceso; la segunda no necesariamente está relacionada con la educación. Cada uno de estos elementos tiene que ser descrito con precisión, y aquello que sea el proceso educativo y las vivencias implicadas en él habrán de explicitarse, a fin de entender de qué tipos de vivencias estamos hablando y cuáles son sus correlatos.

#### **a) Relación educador-educando**

Parece sensato comenzar por estipular qué es lo definitorio de la experiencia de estar frente a un educador o frente a un educando. Siendo que hay muchos tipos de relaciones intersubjetivas que podrían confundirse con lo que aquí es el tema, el primer objetivo sería aclarar tanto como sea posible qué es lo característico de este tipo particular de experiencia.

Tengo frente a mí a un otro, que es constituido según la empatía, esto es, captado como un ser semejante a mí, que se distingue de las cosas pero que comparte con ellas un estrato, a saber, el ser material. A partir del cuerpo que veo frente a mí apresento una vida de conciencia semejante a la mía, por lo que ese cuerpo es más bien un cuerpo vivo análogo al mío.<sup>219</sup> Puede ser el caso de que, en lugar de un otro, se trate con una comunidad de otros. Aunque de momento resulta imposible detenerse por completo en el tema de la intersubjetividad, es necesario hacer algunas puntualizaciones.

A través de los actos sociales —tales como mandatos, acuerdos y comunicaciones en general— las personas individuales forman colectividades. En este caso, los estudiantes, al comunicarse e interactuar entre sí, forman una colectividad. De acuerdo con Husserl, esta colectividad opera “acéfalamente”, es decir, sin que haya una voluntad común entre ellos, por lo que sus acciones no serían análogas a las de un sujeto individual.<sup>220</sup> Sin embargo, puede darse el caso de que se den valoraciones y metas en común, en cuyo caso la colectividad se convierte en una comunidad: “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»”.<sup>221</sup> Este tipo de comunidades están unidas por una voluntad común, con lo cual cada uno de sus miembros se torna funcionario de la meta

---

219 Sobre el tema de la intersubjetividad la literatura es basta. Resulta imprescindible la lectura de E. Husserl, *Meditaciones Cartesianas*, “Meditación Quinta: En la que la esfera trascendental del ser se revela como intersubjetividad monadológica”. También cfr. *Problemas fundamentales de la fenomenología*; A.D. Smith, *Husserl and the Cartesian Meditations*; Stale R.S Finke, “Husserl y las aporías de la intersubjetividad”, en *Anuario filosófico*; Helena De Preester, “From *ego* to *alter ego*: Husserl, Merleau-Ponty and a layered approach to intersubjectivity”, en *Phenomenology and the cognitive sciences*; Pedro Juan Artizábal Hoyos, “Intersubjetividad y comunicación”, en *Acta latinoamericana de fenomenología*, pp. 335-355; Nam In Lee, “Problems of Intersubjectivity in Husserl and Buber”, en *Husserl Studies*, pp. 137-160.

<sup>220</sup> Cfr. E. Husserl, *Renovación del hombre y la cultura*, *op. cit.*, p. 23

<sup>221</sup> E. Husserl, *Meditaciones cartesianas*, *op. cit.*, §58, p. 199. Sobre esto cfr. Esteban Marín, *Del acto social al deber social. Bases fenomenológicas para una ética social y política*, pp. 140-168.

volitiva.<sup>222</sup> En este caso en específico, la voluntad de ser educado se torna una meta volitiva en común, lo que hace que el grupo de educandos se constituya como una personalidad de orden superior. Así, la experiencia del profesor que le habla a un grupo, cuando éste da lugar a una personalidad de orden superior, no es radicalmente distinta de la de quien habla con una persona, puesto que en una comunidad tal “no tenemos una desnuda pluralidad colectiva de sujetos ni tampoco una desnuda pluralidad en general, pues la comunicación produce, justamente, la comprensión recíproca y la conciencia, para cada sujeto, de tener-en-frente, indeterminadamente, otros muchos sujetos y de tener conjuntamente con ellos un único circunmundo sobre el que todos estamos relacionados en un «Nosotros» y al que todos nos referimos”.<sup>223</sup>

La constitución de la comunidad de educandos sigue un proceso análogo, con la salvedad de que ahora la comunicación no se lleva a cabo con un sujeto individual, sino con una personalidad de orden superior. Además de los aspectos de la vida de conciencia que puedo apereibir por la parificación, reparo en uno más, que sería el que daría lugar al proceso educativo, a saber, que ese otro u otros, aunque puedan tener contenidos de conciencia que, en términos epistemológicos, superen por mucho a los míos en otros ámbitos, están ahí justo para mí por el hecho de que yo poseo un conocimiento o un grupo de conocimientos que ellos no, pero que quiero impartirles (voluntad de educar) y que ellos mismos aspiran a tener (voluntad de ser educado).<sup>224</sup> La vida de conciencia del otro, cuando ese otro es el educando, se presenta como aquella que busca, por las razones que sea —ese punto aún no se ha tocado—, que parte del contenido de conciencia del educador sea compartido, con claridad y eficacia. El educador, por lo tanto, dispone de los medios

---

<sup>222</sup> Sobre el tema de ser funcionario de una meta volitiva volveré en el siguiente párrafo.

<sup>223</sup> E. Husserl, “El espíritu común (Gemeingeist) I y II: introducción, notas y traducción de Cesar Moreno”, en *Thémata: Revista de Filosofía*, p. 150. Por el momento no se cuenta con el espacio para desarrollar el tema, por lo que queda como una tarea pendiente el estudio de la constitución de las personalidades de orden superior, para poder hacer un esclarecimiento trascendental de las comunidades educativas.

<sup>224</sup> César Moreno considera que el tránsito hacia la trascendencia del otro es posible gracias al autofantaseamiento egológico; el *alter-ego* se constituye gracias a la cooperación entre la percepción de su cuerpo y la de un posible ser-de-otro-modo. “Si ha de ser posible acceder al allí del otro cuerpo-comportamiento-allí, un allí que, como decimos, ha de ser a la vez un aquí absoluto, el yo debe, sin embargo, poderse fantasear como encontrándose justamente allí” (*La intención comunicativa. Ontología e intersubjetividad en la fenomenología de Edmund Husserl*, p. 230). Este autofantasmamiento cobra, me parece, especial importancia en el caso de la educación. Sostiene Husserl que todo hombre éticamente consciente tiene un yo ideal como tarea infinita. Ese yo ideal es otra forma de autofantasmamiento que se conjunta con la del educador, es decir, que el educador y lo que tiene para aportar sirven al propósito de llegar a ser ese yo ideal, ese yo modificado como siendo de otro modo.

necesarios para que ese contenido de conciencia que el educando está esperando hacer suyo sea en efecto compartido; en otros términos, para que la voluntad de educar, así como la de ser educado, lleguen a cumplimiento.

En otras palabras, en el proceso educativo, el educador se presenta una vida de conciencia que busca o necesita un contenido que él posee, mientras que el educando percibe una vida de conciencia que posee un contenido o grupo de contenidos que son deseables. Los medios para que tal contenido o contenidos sean transmitidos —para que se cumpla la voluntad de educar—, en general, no son tematizados por el educando, a menos que en verdad no sean eficaces. Por ejemplo, cuando el educador no se comunica eficientemente, no expone de forma contundente lo que quiere decir, no posee la claridad necesaria para compartir los contenidos esperados o, éste será el peor de los casos, ni siquiera posee los contenidos que se estaban esperando.

Sea como fuere, queda claro que en el proceso educativo tiene que haber una alteración en los contenidos de conciencia, pues, si el educando abandona la práctica sin haber tenido un cambio, por mínimo que sea, en su conciencia, no podríamos hablar de que en verdad se dio un proceso educativo. La voluntad de educar se cumple justamente cuando ese da ese cambio. Ahora bien, en lo dicho hasta aquí se ha presupuesto que entre el educador y el educando ha habido en efecto un proceso de comunicación, que sería la base del proceso educativo. Sin el primero, el segundo resulta una imposibilidad. Es condición de posibilidad para que se dé la educación el que entre los dos polos que se han mencionado haya una tensión atencional, esto es, que el educando esté vuelto con atención hacia aquello que le está transmitiendo el educador. Asimismo, parece que es condicionante el hecho de que el educador, aunque de otra forma, esté vuelto al educando con atención, presto a resolver sus dudas o a encarar el hecho de que su comunicación no esté siendo clara y deba buscar nuevos medios de transmisión.<sup>225</sup> Esta atención, por supuesto, se puede dar en grados, pues una ligera ruptura en la atención de una de las partes no implicará definitivamente que el proceso no se dé; en cambio, si la atención se ha perdido del todo, si

---

225 Para exponerlo metafóricamente, así como se torna imposible el sonido de la cuerda de una guitarra si pierde la tensión de uno de los lados, del mismo modo si uno de los polos de la relación educativa pierde la atención el proceso deseado será imposible.

alguna de las partes comienza a divagar en su mente, o decide ignorar del todo el proceso, ni hay comunicación, ni hay educación.

En el caso de que se trate de un grupo de educandos en lugar de uno solo, lo que ocurrirá en el educador es que su atención y su voluntad de educar se tengan que debilitar de alguna forma, por encontrarse dividida. Así, se dirigirá al grupo con tanta presteza como pueda, aunque la atención personal a cada uno de los elementos pueda volverse insostenible.

Podría ponerse la objeción de que el educador no necesariamente tiene que poner atención a los educandos, que puede solamente transmitir una serie de datos, ignorando a su público y que de todos modos, en dicho caso, se estaría dando la educación. Me parece que lo que tenemos si tal situación llega a suscitarse no es un proceso educativo, sino un proceso de aprendizaje. Es decir, si alguien está allí exponiendo públicamente contenidos de su conciencia pero sin ningún interés en si estos están llegando o no a su auditorio, no tenemos una acción educativa, sino una expositiva, y un proceso de aprendizaje por parte de la audiencia; una situación tal revelaría que el expositor no tiene la voluntad de educar, por lo que no podríamos hablar propiamente de un proceso educativo. Es verdad que educación y aprendizaje van de la mano, pero el aprendizaje es, pienso, un proceso individual: un sujeto se vuelve hacia ciertos contenidos que le aparecen en el mundo, sea de la forma que sea, y quiere asimilarlos para sí. En cambio, el proceso educativo es, como se dijo ya, necesariamente intersubjetivo. El educador en este caso está sirviendo como un medio para que el deseado aprendizaje por parte del educando llegué efectivamente a darse. Según parece, el educador ocupa un lugar de mediación entre los contenidos a ser aprendidos y la conciencia o conciencias que quiere hacerse de dichos contenidos. Aristóteles señaló al proceso de aprendizaje como lo esencial, al educativo como secundario. Si bien es cierto que se comprenden las razones por las que lo dice —acaso debilitar el carácter meramente pasivo de los educandos—, también lo es que no podemos poner al proceso de educación como secundario, puesto que los hombres, cuando se disponen a aprender, sin requerir de un educador, lo hacen porque de hecho alguien ya ha ejecutado un proceso de educación sobre ellos, en mayor o menor medida. Si un niño se dispone a aprender es porque antes alguien lo ha ilustrado en cómo vivir, cómo dirigirse al

mundo, razón por la que ahora puede aprender por su cuenta. Volveré a considerar este punto cuando se esté tratando la cuestión de los objetivos de la educación.

Ahora bien, la siguiente pregunta que surge es si lo que define al proceso es el tipo de contenidos que se comparten o algo más, esto es, si hay algo en los contenidos que nos permita identificar la especificidad de la voluntad de educar. Tiene que haber algo característico de la experiencia que nos ocupa, pues de otro modo la educación no se diferenciaría de cualquier otro proceso comunicativo. Estamos en contacto con otros todo el tiempo y ese contacto implica necesariamente cambios de información, pero no a todas las experiencias de este tipo las llamaríamos educativas: quien da la hora, quien da las buenas tardes al entrar a un cuarto o cualquier experiencia semejante. ¿Qué distingue el intercambio de contenidos de una comunicación cualquiera al que acontece cuando se da el proceso educativo?

## **b) Contenidos del proceso educativo**

Al menos hasta donde se ha intentado caracterizar la educación, no habría ninguna diferencia entre una plática cualquiera y una experiencia educativa, excepto por la voluntad de educar. Empero, puesto que justamente lo que se busca es en qué consiste el proceso educativo, sostener que la voluntad de educar es lo específico, lo que marca la diferencia entre el proceso educativo y cualquier otro tipo de comunicación, no agregaría nada.<sup>226</sup> Cuando me reúno con un amigo para charlar sobre su trabajo tenemos una relación intersubjetiva, un contenido que se transmite de una conciencia a otra y una finalidad —sea enterarse de cómo está o pasar un rato agradable. Sin abordar la diferencia de contenidos, resultaría que en realidad cualquier proceso de comunicación sería educativo, lo cual resulta inaceptable. La pregunta aquí es ¿cuál es la diferencia entre una plática y una clase, por mencionar un ejemplo en el que acontece la educación?

---

<sup>226</sup> Sería tanto como decir que el proceso educativo consiste en que alguien con la voluntad de educar colabora con alguien que tiene la voluntad de ser educado. La pregunta sería ¿qué es lo específico de esa voluntad? Es decir, la pregunta por lo esencial del proceso educativo sigue en pie. En lo que sigue, trataré de hacer una distinción entre una comunicación cualquiera y la que acontece en el proceso que nos ocupa, para con ello dar con la especificidad de éste.

Las comunicaciones que tienen lugar en un proceso educativo aspiran a un saber distinto de aquel del cual nos ocupamos en una charla cotidiana.<sup>227</sup> En la charla común, lo que nos interesa es el contenido en tanto proviene directamente de la persona que nos lo está transmitiendo. Me reúno con un amigo y lo que quiero saber es qué ha pasado en su vida, cómo han ido sus planes, qué es lo que está por venir para él. Dichos contenidos, aunque son por completo de mi interés no pienso que puedan ser universalizables, sólo serán interesantes para aquel que tenga el mismo afecto por la persona que los está compartiendo. Si me cuenta qué pasó en su trabajo, el objeto de interés no es precisamente en qué consiste su profesión, cuáles son sus determinaciones ni de qué forma podría desempeñarla yo mismo. Lo único en lo que se centrará mi atención es en su oficio en tanto repercute en su vida. En otras palabras, no hay otro interés que la particularidad de la persona, razón por la que si es otro el que cuenta cómo va su trabajo, pierde todo el sentido —a menos, claro, que sea otro a quien también pueda considerar mi amigo, o casos semejantes.<sup>228</sup>

Pudiera parecer que el interés en quién habla también se hace presente en el terreno de la educación. Si tengo que obtener información sobre algún tema en general elijo a aquel

---

227 Para hacer la distinción entre una plática cualquiera y la comunicación en el proceso educativo he revisado el §35 de *Ser y tiempo*. No obstante, el presente comentario no tiene la intención de explicar la caída del Dasein o de ser por completo fiel a lo que Heidegger sostiene en dicha obra; sólo tomaré de él algunos elementos con miras a completar la caracterización de la charla cotidiana que hará posible distinguirla de la comunicación en la educación. En la habladuría, el que escucha puede no volverse comprensoramente hacia lo que versa el discurso: “Más que comprender al ente del que se habla, se presta oídos sólo a lo hablado en cuanto tal. Él es lo comprendido; el sobre-qué tan sólo a medias, superficialmente; se apunta *a lo mismo*, porque todos comprenden lo dicho moviéndose en *la misma* medianía [...] La comunicación no hace ‘compartir’ la primaria relación de ser con el ente del que se habla, sino que todo el convivir se mueve en el hablar de los unos con los otros y en la preocupación por lo hablado” (Heidegger, *Ser y tiempo*, p. 191). La habladuría carece de fundamento, más aún, no lo necesita, pues lo importante, según se ha apuntado ya, es solamente lo dicho. Esto favorece que se haga pública, ya que permite “comprenderlo” todo sin apropiarse de nada. “La habladuría protege de antemano del peligro de fracasar en semejante apropiación. La habladuría, que está al alcance de cualquiera, no sólo exime de la tarea de una comprensión auténtica, sino que desarrolla una comprensibilidad indiferente, a la que ya nada está cerrado” (*Ibid.*, p. 192). Esta forma de interpretar las cosas es ineludible en el Dasein, por lo que no solamente son muchas las cosas por las que se llega a saber de este modo, sino que en su mayoría nunca pasarán de este nivel de comprensión.

228 Es cierto que no toda charla se da entre amigos. Puedo charlar con un desconocido, o con alguien que conozco pero que no es precisamente mi amigo. No tomo tales como ejemplos, porque, me parece, la distinción entre ese tipo de charlas y la comunicación en la educación es aún más simple: en ese tipo de charlas no suele darse un afán de comprender, ni una finalidad; por lo tanto, no hay una alteración de los contenidos de conciencia, lo que las descarta de entrada como experiencias pertenecientes al proceso educativo. Esto no significa que puedan servir para un proceso de aprendizaje (como cuando un desconocido narra algo que yo no sabía y ello contribuye a mi formación de alguna manera), o que pueda haber un giro y una comunicación así se torne un proceso educativo. Sobre este giro, en el que una charla puede volverse un proceso de educación, volveré más adelante.



que esté plenamente capacitado para instruirme en lo que requiero. Opto por tomar la clase con este profesor y no con otro, porque sé que él es más apto para aportarme lo que estoy buscando. En efecto, parece que la particularidad de la persona importa. No obstante, importa justamente por el grado de conocimientos que pueda tener, no exactamente por ser la persona que es. Si el mismo profesor de pronto olvidara todo lo que sabe sobre el tema, o simplemente se negara a compartirlo más, seguramente el estudiante optaría por tomar otra clase en lugar de la suya. Además, en el caso de la elección del profesor y en oposición a la del amigo, cualquiera interesado en el tópico a discutir, sea que conozca al profesor o no, podrá encontrar interés en la clase que imparte, cosa que no sucedería en el caso de una charla común. Lo que interesa en los contenidos de la educación es que sean verdaderos, que enuncien la verdad de las cosas, y no solamente en particular, sino verdades que refieran a todo contenido posible.<sup>229</sup>

En cambio, en la charla cotidiana hablo con mi amigo y me concentro en lo que dice, en lo que quiere comunicarme. En el caso de la comunicación que tiene lugar en la educación, no solamente importa lo que se dice sino las remisiones: me interesa lo que dice por su verdad, por su utilidad, por su pertinencia, etc.<sup>230</sup> El ser de aquello sobre lo cual gira el discurso educativo tiene que hacerse presente o de otro modo no podríamos asumir dicha comunicación como educativa. Por ejemplo, me acerco con una persona para que me instruya en el tema de las leyes. En todo momento, la pregunta de qué sea una ley, en qué

---

229 De acuerdo con Alfred Schütz, el conocimiento cotidiano de los miembros de este mundo no es asunto privado, sino que es dable gracias a un proceso de idealización, cuyos aspectos son: a) La reciprocidad de perspectivas; b) el origen social del conocimiento; c) La distribución social del conocimiento (Cfr. *The Problem of Social Reality*, p. 61). En otras palabras, la transmisión del conocimiento cotidiano (del sentido común) es posible gracias a que podemos idealizar el punto de vista del otro, de forma tal que su “aquí”, aunque es distinto del mío, sería el mismo y me permitiría ver los mismos tipos de objetos si yo estuviera ahí; esto presupone también una congruencia en los sistemas de significaciones que hacen posible la comunicación. Así, lo conocido por el otro es cognoscible por mí y viceversa, lo que posibilita la objetividad del conocimiento. Éste, además, no tiene su origen únicamente en la experiencia personal de cada uno de los miembros de la sociedad, sino que llega a nosotros por quienes nos rodean. Por último, el conocimiento está distribuido de una forma heterogénea, de modo que algunos elementos de la sociedad llegan a conocer determinado sector de la realidad con determinada claridad, mientras que el conocimiento de los otros se da sobre distintos campos, también con distintos grados de claridad.

Tomando esto en consideración, se puede sostener que el conocimiento es tal en la medida en que exceda lo meramente subjetivo, en la medida que nos permita acercarnos a perspectivas que exceden la nuestra y haga posible anticipar experiencias futuras. Esto explicaría por qué no puedo sostener que he sido educado en algo si ello no tiene ningún grado de universalidad.

<sup>230</sup> Es decir, me interesa lo que se comunica en un proceso educativo por aquello a lo que me remite: si se dice algo y lo que se dice se corresponde con lo dado en la realidad, si se da una instrucción y la instrucción en efecto sirve para cumplir algún fin.

se funda su normatividad, qué código la rige y semejantes tienen pertinencia. En cambio, si charlo con un amigo abogado quien me cuenta que está en un periodo difícil, pues ha habido reformas a las leyes que le ha costado asimilar, las preguntas antes planteadas pierden toda significación, parecen fuera de lugar y de hecho no lo tienen, ya que lo que esperamos de esta charla tiene como objeto el amigo y lo que tenga que decir, mas no las implicaciones, clarificaciones y conocimiento universal de las cosas sobre las que versa su charla.

La habladuría, dice Heidegger, exime de la comprensión puesto que lo único relevante es la transmisión del mensaje. Por el contrario, en la educación, todo parece indicar que la comprensión es lo fundamental. Pensemos que en muchas de las ocasiones es a partir de ello que consideramos que un educador es bueno o no en lo que está haciendo. **Si no hay comprensión, no hay educación.**

Sobre esto se podría pensar que también en el intercambio de información con un amigo lo que quiero es llegar a comprenderlo, empero, aquí la comprensión significa otra cosa: significa saberlo en su particularidad, tal vez poderme poner en sus zapatos, que lo que está en su vida de conciencia se acerque a la mía tanto como sea posible.<sup>231</sup> De nuevo, si me habla de tristeza, quiero sentirla con él, quizá, para poder hacerlo sentir reconfortado. Qué sea la tristeza, cuál es su modo de constitución, cómo cobra sentido para una vida afectiva, son temas secundarios, fuera de lugar. En este caso, la universalidad se torna indeseable, indiferente. El saber del otro en tanto amigo es saber de lo particular; por el contrario, como declara Aristóteles, ciencia es siempre ciencia de lo universal.<sup>232</sup>

Ahora bien, ¿puede una mera charla tornarse un proceso educativo? ¿Puede que en la conversación con mi amigo de pronto se pase de una mera habladuría a un acto educativo? Seguramente sí, de otro modo no tendría sentido la declaración de los estoicos,

---

<sup>231</sup> No quiero sugerir que esto sucede en todas las charlas, sino que éste es un tipo particular de comunicación que se da con frecuencia. Me ocupo de este ejemplo para especificar qué se está entendiendo por “comprensión” en el proceso educativo.

<sup>232</sup> “Lo cognoscible científicamente y la ciencia se diferencian de lo opinable y la opinión en que la ciencia es universal y se forma a través de proposiciones necesarias, y lo necesario no es admisible que se comporte de otra manera” (Aristóteles, *Órganon*, “Analíticos segundos”, I, 33, 88b30, p. 389). “Y llamo universal a lo que se da en cada uno en sí y en cuanto tal” (*Ibid.*, 4, 73b25, p. 324). Esto explicaría por qué en la comunicación educativa quién lo enuncie sea hasta cierto punto indiferente, así como por qué en una dicha comunicación la información que se comparte interesa no sólo a quienes conocen al educador, sino a cualquiera interesado en el tema.

según la cual la verdadera educación se da entre amigos.<sup>233</sup> Tomaré como ejemplo la siguiente situación: mi amigo comenta las dificultades que se le han hecho presentes a partir de una reforma. De pronto me descubro ignorante de las razones por las que tal hecho le suscita problemas, con miras a comprenderlo, no todavía el ser de la cosa, sino a comprender a mi amigo en su particularidad. Le pregunto en qué consisten las reformas, qué es una ley de tal o cual, o preguntas semejantes. Si es que en verdad a partir de estas preguntas intento comprender el ser de lo jurídico —si aparece la voluntad de ser educado— y si es que mi amigo se presta para entrar en mi dinámica de aprendizaje, comentándome todo lo que debo saber al respecto —si aparece la voluntad de educar—, ahora él ha asumido el papel de educador y yo de educando. La comprensión de las leyes ha perdido su particularidad, puede ser de interés para cualquiera que se ocupe de lo jurídico, sea que tenga o no afecto por quien comenta dichos contenidos.

El interés en la comprensión, el hecho de que aquello que se comparte en un proceso educativo tenga que ser aprehendido en su carácter de universal, hace que el acto comunicativo inicial se convierta en otra cosa y dé paso a una meta volitiva intersubjetiva: la del conocimiento que se adquiere a través de la voluntad de educar/ser educado. Cuando esto sucede, los partícipes en el proceso toman el papel de funcionarios de esa meta.<sup>234</sup> Aunado a esto, la comunicación tiene un peso distinto cuando adopta el carácter educativo: “Lo que distingue a la funcionalidad de los actos sociales de la identidad relacionada con expresar opiniones es que la primera remite a una meta volitiva vigente, desviarse de la cual supone necesariamente una afectación de los empeños de las demás personas que toman parte en ella”.<sup>235</sup> Cuando la comunicación da lugar a la conformación de personalidades de orden superior, las personas se identifican necesariamente con el contenido de aquello que

---

233 Afirma Nussbaum que la educación en los estoicos se desarrolla centrándose “en el bienestar comunitario más que en la salud de individuos aislados, y elaborando una concepción antiautoritaria y simétrica de las relaciones maestro-discípulo” (M. Nussbaum, *Terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*, “Tónicos estoicos”, p. 410).

234 “Un grupo de personas adheridas en el modo de la identidad (*identisch*) puede ser considerado bajo una idea, y éstas pueden estar allí como una unidad en su referencia recíproca en la medida en que sean aprehensibles durante en el tiempo como *portadores de funciones*, funciones que siempre las ponen unas frente a otras de nuevo en la misma relación o que hacen posible la perseverancia de la ‘misma’ relación” (Husserl, *Hua XIII*, p. 104. Trad. de Esteban Marín, en *op. cit.* p. 156). Las funciones son tales en la medida en que la persona persista en ellas. Así, la comunicación que hemos tomado como ejemplo constituirá un proceso educativo en la medida en que los participantes lo asuman, en la medida en que cada uno adopte y desempeñe su función comunicadora educativa.

235 Cfr. *op. cit.* p. 157

se está comunicando, no así en las comunicaciones comunes, en las meras charlas. Aquel que comenta algo en una charla —una opinión, una broma, por ejemplo—, no necesariamente queda caracterizado por dicho comentario. En cambio, el que educa queda caracterizado como tal y es responsable por los contenidos e implicaciones de lo que está enseñando.<sup>236</sup>

De aquí cabe destacar como conclusión preliminar que el proceso educativo no se reduce a un tipo específico de transmisión de información, sino que hay una particularidad en el tipo de información que se transmite, a saber, el afán de universalidad, de objetividad;<sup>237</sup> dicho afán hace que la comunicación dé lugar a la formación de una comunidad de orden superior en la que sus miembros adquieren una función específica, como educador y como educando específicamente, lo que hace responsables a cada uno de estos elementos. Si lo que caracteriza a la educación es el afán de comprensión, que no de novedades, y la universalidad a la que aspiran los conocimientos, también será necesario considerar los fines que se persiguen. ¿Universalidad para qué? Paso ahora al tema de los fines de la educación.

### **c) Finalidad del proceso educativo**

Seguiré con el ejemplo de estar en una clase. El profesor asume que el estudiante necesita ser educado en ciertos contenidos. No obstante, para cuando llega un individuo a una

---

<sup>236</sup> Así, quien educa con base en datos o información que no ha verificado, quien lo hace sobre contenidos que son éticamente insostenibles, es responsable de tales fallos y tiene que hacerse cargo de dicha responsabilidad. En “La sorpresa como emoción: entre el sobresalto y la humildad” (en *Acta mexicana de fenomenología. Revista de investigación filosófica y científica*, pp. 13-30), Anthony Steinbock hace una distinción entre bochorno y vergüenza. Aunque no me puedo detener a explicar dicha distinción con profundidad, tomaré de ella un elemento, para poder explicar lo que aquí expongo: sostiene Steinbock que una experiencia de bochorno es una anomalía, una infracción respecto de por quién me tomo, en cambio, la experiencia de la vergüenza es fenomenológicamente distinta, pues en ésta hay una amenaza de una reconfiguración de mi carácter. Algo así, me parece, sucede en la comunicación en la educación y la comunicación en una mera charla: lo que sostengo en la segunda puede ser una anomalía, algo que no necesariamente define lo que soy; en cambio, aquello de lo que me ocupo en una experiencia educativa, forma parte de mi carácter, por lo que si es indeseable, éticamente insostenible o algo semejante, ello podría llevarme a una reconfiguración de mi carácter.

<sup>237</sup> De acuerdo con César Moreno, uno de los intereses centrales en la teoría de la intersubjetividad en Husserl, era cómo ésta permite la constitución de objetividades, cómo el mundo aparece como objetivo a partir de la intersubjetividad trascendental: “Lo que importa es la *Sinngebung* que la intersubjetividad trascendental implicada en la subjetividad trascendental egológica otorga al mundo dotándolo del sentido ‘mundo objetivo’ válido-para-cualquiera (o no)” (*op. cit.*, p. 283). En la educación, esa objetividad de lo que se constituye intersubjetivamente es lo fundamental.

institución educativa, el educador —que en este caso tiene la posición de un profesor—, ya asume que el educando tiene cierto tipo de educación: si el educando llega sin saber nada de los temas no se considera particularmente problemático, el profesor no podrá decir que “no está educando”, sino que ésa es justamente su labor. Por el contrario, si el educando muestra un comportamiento irrespetuoso, si no sabe conducirse de forma adecuada con sus compañeros, el profesor suele decir que hay una “falta de educación”. Aquí se hace evidente que esta “falta de educación” no se entiende en el mismo sentido que cuando decimos que un estudiante carece de tales o cuales conocimientos. En este caso, la falta de educación refiere a una incapacidad para sociabilizar con los otros de forma aceptable, para actuar de modo que pueda darse una convivencia armónica.

Por lo tanto, la educación que recibimos cuando llegamos a una institución educativa presupone otro tipo de educación. Lo que lleva a preguntarse si es en verdad otro tipo o simplemente con otros fines. Para esta clarificación, el ejemplo de tomar una clase resulta insuficiente. Tomaré ahora como modelo la educación que imparten los papás a sus hijos.

Las primeras enseñanzas con las que un padre dota a su hijo, más que llevarlo a una comprensión cabal del mundo, parecen tener como objetivo que éste pueda sobrevivir en él: se le enseña a caminar, a tomar los alimentos, a hablar, a conducirse con cuidado de modo que no se haga daño. Se le anticipan los peligros de su enfrentamiento con el mundo para que no deba aprenderlos a través de accidentes y dificultades. En la mayoría de las ocasiones, el niño, ante la incapacidad de entender las razones por las cuales se le da un instrucción, intenta llevar a cabo acciones que el padre debe impedir, pues ponen en riesgo su seguridad. De hecho, sea que estén planteadas correcta o incorrectamente, las prohibiciones de los padres en casi todos los casos tienen como objetivo la seguridad del individuo: se le prohíbe comer ciertas cosas porque son insalubres, salir a ciertos lugares o hacer ciertas actividades porque son peligrosas. Cada prohibición se acompaña, en el mejor de los casos, de una explicación de por qué tal o cual hecho no es deseable, lo cual implica una educación sobre lo que debe o no hacerse para permanecer en la existencia. En este caso, el valor que justifica las normas que se imponen es el valor de la vida.

Sobre estos contenidos se siguen otros cuya finalidad es justamente que el individuo sea capaz de convivir armónicamente con otros. Cuando se ha instruido al niño sobre cómo

sobrevivir se le instruye sobre la forma socialmente aceptada de hacerlo. Una vez que el niño sabe comer, se le enseña a no tomar las cosas con las manos, a no tirar o ensuciar; se le instruye sobre ciertos modales que de no llevarse a cabo atentan contra la sociabilidad. Ello se hace evidente también en el terreno del habla: la primera educación tiene que ver con desarrollar el habla, con aprender a comunicarse, a llamar a las cosas por su nombre de forma que pueda haber un entendimiento intersubjetivo. En cuanto el niño adquiere la habitualidad del habla, se le instruye sobre la forma correcta en que debe dirigirse a otros, sobre lo que hay que decir en ciertas situaciones o lo que no hay que decir en otras. De forma semejante a como ocurría con la habilidad de comer, en este caso de lo que se trata es de educar en formas aceptadas de comunicación que permitan, de nuevo, la convivencia intersubjetiva. Podríamos tomar como nombre para esta finalidad la sociabilidad.

En muchos casos una instrucción puede cumplir ambos fines: si al niño se le pide que no tome la comida con las manos es en parte porque eso lo puede enfermar (el fin es la supervivencia), en parte porque se ve mal ante otros (sociabilidad). Esto quiere decir que una misma instrucción puede servir a ambos fines, lo cual me lleva a pensar que quizá las normas de sociabilidad, es decir, aquella educación cuyo fin es la correcta convivencia intersubjetiva, están fundadas en normas cuyo fin es la supervivencia.<sup>238</sup>

La finalidad siguiente de la educación es la que en la mayoría de los casos ya no puede proveer el padre: cuando somos más o menos capaces de sobrevivir por nosotros mismos, cuando hemos aprendido con cierto dominio cómo comportarnos con los demás, se nos educa en la comprensión del mundo y, junto con ello, en su transformación. Tal es la finalidad que se persigue, en el mejor de los casos, en las instituciones educativas. Ahí aprendemos sobre las materias que explican cómo es el mundo, cómo lo debemos entender y, con base en ello, cómo debemos actuar en él para transformarlo de una mejor forma. Es en este punto donde se comparten de una forma más explícita los logros de la humanidad a través de las generaciones —un rasgo esencial de la educación en el que han coincidido todos los autores que se revisaron al inicio del presente capítulo. En la forma en que nos

---

<sup>238</sup> Los niveles de fundación entre las distintas finalidades del proceso educativo, me parece, demandan un estudio detallado, aunque por ahora me sea imposible llevarlo a cabo.

educan para conducirnos con los otros van implícitas habitualidades intersubjetivas,<sup>239</sup> sea que se las tematice o no. Sin embargo, es hasta que nos damos a —o nos asignan— la tarea de conocer el mundo cuando nos acercamos de forma explícita a la historia de la humanidad, a lo que ha ocurrido a lo largo del tiempo y tomamos para nosotros lo que en el pasado los otros han descubierto; nos hacemos partícipes de sus explicaciones y de sus logros, con miras a observar al mundo de otro modo, a poder actuar en él de una mejor forma.

Resumo estos fines de la educación:

1. Supervivencia
2. Sociabilidad
3. Comprensión y transformación del mundo

Éstos se encuentran escalonados, se dan en ese orden progresivo. Se puede regresar en cualquier momento a los niveles básicos —el científico se ve obligado a aprender cosas que le hacen fácil la supervivencia o que incluso son elementales para ésta—, pero de ninguna manera se pueden brincar niveles —quien no ha sido instruido en sobrevivir no puede ocuparse de la comprensión y transformación del mundo. El escalonamiento se sigue del hecho de que bien podemos retraernos de la comprensión del mundo, incluso, en un ejercicio artificial, de la sociabilidad. No obstante, si asumimos uno de los fines secundarios, nos vemos obligados a asumir los primarios: no puedo asumir la tarea del conocimiento con miras a la transformación del mundo si no me doy lo necesario para mi

---

239 Debido a que en el presente trabajo no se dispone del espacio necesario, el tema de las habitualidades ha tenido que quedar en una mera mención. Sin embargo, estoy al tanto de la importancia que tiene su esclarecimiento. No es pensable un proceso educativo en el que no haya desarrollo de habitualidades, por lo que tales deben ser objeto de una investigación rigurosa. Por ahora, sólo puedo decir que la habitualidad es una potencialidad directamente vinculada al “yo puedo”. Cada uno de nuestros actos se sedimenta en la forma de una habitualidad, dando lugar con ello a una estructura formal y objetiva, lo cual permite que cada acto genere una nueva propiedad duradera en el yo. Más aún, estas potencialidades dan concreción al yo. Sobre esto conviene revisar de Husserl *Ideas II*, §64, y *Meditaciones cartesianas*, §32. Merleau-Ponty destacó el papel de las habitualidades en la confrontación y solución de problemas, lo cual tenía relevancia pedagógica (cfr. Merleau-Ponty, M., *Child Psychology and Pedagogy. The Sorbonne Lectures 1949-1952*) El tratamiento adecuado del tema, que aquí no es posible, exigiría entrar en detalle sobre la gesta de habitualidades en las relaciones intersubjetivas, en otras palabras, cómo la educación es en parte un ejercicio de desarrollo de habitualidades a partir de relaciones intersubjetivas y cuáles son las condiciones de posibilidad para que este desarrollo pueda llevarse a cabo.

supervivencia, si no participo de alguna forma de la vida social. En cambio, bien puedo aprender a sobrevivir sin jamás intentar entender, mucho menos transformar al mundo.

Con todo, parece que esta caracterización del proceso educativo aún resulta insuficiente, pues hasta aquí nada se ha dicho de cómo pueda este proceso sacar las potencialidades de los seres humanos. Para que esto pueda aclararse será necesario reparar, aunque sea brevemente, en las potencialidades del ser humano. Cuando se estableció la diferencia entre la charla común y la comunicación educativa, se dijo que en la primera interesa quién lo dice, mientras que en la segunda no, sino que importa la universalidad de los contenidos expresados. Una posible objeción a ello es que uno puede volverse sobre lo que alguien dice, interesarse en lo dicho, sin tomar en consideración a la persona, sino sólo interesándose por la universalidad de lo que enuncia y que, con todo, ello podría no ser un proceso educativo. Por ejemplo, si prestamos atención a lo que grita un voceador, lo que importa es la noticia que grita y su posible universalidad, no el voceador mismo, y eso no es precisamente un proceso educativo. Esto representaría que la especificidad de la comunicación educativa no se ha logrado del todo. No obstante, lo que a continuación será tratado, a saber, el desarrollo de las potencialidades humanas y la apertura de horizontes, descubriría, me parece, la especificidad deseada.

“La *razón* es lo específico del ser humano como ser que vive en actividades y habitualidades personales. Esta vida es, como personal, un permanente devenir en una permanente intencionalidad del desarrollo. Lo que deviene en esa vida es la persona misma”.<sup>240</sup> Ser racional es querer ser racional, lo cual significa que lo definitorio en tanto ser humano es tener la potencialidad de la razón. Tanto en lo subjetivo como en lo intersubjetivo, nos encontramos en un continuo devenir que tiende siempre hacia lo mejor. Esta teleología de la razón está directamente relacionada con la toma de conciencia y la responsabilidad de sí.

La vida humanamente personal transcurre por grados de toma de conciencia de sí mismo y de la responsabilidad por sí mismo, de los actos aislados, ocasionales de esta forma, hasta el grado de la toma de conciencia de sí mismo y de la responsabilidad por sí mismo universal, y hasta la captación consciente de la idea de autonomía,

---

240 E. Husserl, *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, §74, p. 305.



de la idea de una decisión volitiva, de formar el conjunto de su vida personal hacia la unidad sintética de una vida en la responsabilidad por sí mismo universal; correlativamente, formarse a sí mismo para buscar su actualización como un verdadero yo, libre, autónomo; ser fiel a la razón congénita en él, a la aspiración, poder persistir, como yo-razón, idéntico consigo mismo; pero eso en inseparable correlación para personas individuales y para comunidades, en virtud de su enlace interno inmediato y mediato con todos los intereses —enlazados en concordancia y en oposición— y en la necesidad de dejar que la razón personal-individual alcance su actualización como comunitariamente personal, y también lo inverso.<sup>241</sup>

El empeño de la razón es dar a la vida personal (judicativa, valorativa y práctica), la forma de la evidencia, la legitimidad. Se quiere lo verdadero, lo valioso, lo bueno, en sentido auténtico. Captar y dejarse guiar por esto es una posibilidad de esencia de lo humano.<sup>242</sup> La cultura puede y debe ser reformada por la razón y la voluntad del hombre. Lo que mueve a los hombres a buscar esa renovación es la claridad intelectual. La filosofía, como ciencia estricta, aporta métodos seguros y resultados firmes para que los hombres se vayan convenciendo cada vez en mayor medida de que la renovación es necesaria.<sup>243</sup> Este llamado a la renovación, a cobrar conciencia de sí y de los otros de una forma responsable se transmite a través de la investigación y de la educación.

¿Cómo puede el proceso educativo, cuya descripción hasta ahora he intentado esbozar, conducirnos hacia la renovación? Para hacer mayor claridad sobre esto habría que reparar más en las determinaciones de los contenidos propios del proceso educativo y en las motivaciones que llevan a dicho proceso. Se dijo ya que, a diferencia de las meras comunicaciones, los contenidos de la educación pretenden ser verdaderos; tal es solamente una de sus características. Considero que algo definitorio de lo que se comparte en el proceso educativo es que abre un horizonte. Los contenidos, aunados al esfuerzo del educador y del educando, permiten una visión más amplia sobre las cosas de la que se tenía antes de iniciar el proceso. No se trata solamente de una serie de datos que pasan de una conciencia a otra, sino que se busca que estos abran un horizonte en diversos sentidos.

---

<sup>241</sup> *Ibid*, §74, p. 305.

<sup>242</sup> Cfr. E. Husserl, *Renovación del hombre y la cultura*, op. cit., p. 28

<sup>243</sup> *Ibid*, p. 5

En primer lugar, porque muestran no solamente un conocimiento nuevo, sino que a la vez nos muestran todo lo que nos falta por conocer. Por ejemplo, si se me educa en el ámbito de la filosofía, no solamente cobro consciencia de lo que dijo tal o cual autor, sino que además reparo en todos los conceptos, categorías o demás autores implicados en su pensamiento que no fueron abordados, por lo que, a la vez que conozco algo nuevo, me percato de todo lo que falta por saber. En segundo lugar, al adquirir este nuevo conocimiento, nos vemos obligados a emplear potencialidades que no teníamos desarrolladas, o que teníamos desarrolladas en menor medida; al educarme en filosofía me veo obligado a desarrollar ejercicios de análisis y reflexión a un nivel que quizá no me había visto forzado a alcanzar. Si los contenidos presentados ante un educando no le exigen que fuerce sus capacidades de alguna forma, ello significaría que hay una mera comunicación, mas no un proceso educativo. Por último, la motivación de llevar a cabo el proceso es, en el fondo, siempre un deseo de mejora de los implicados; esto es, si aquel que comparte contenidos no espera que ello haga mejores a los sujetos que toman el rol de educandos, ello no podrá llamarse educación.<sup>244</sup>

La educación es un proceso intersubjetivo en el que un sujeto consciente, en el papel de educador, tiene la voluntad de transmitir a otro sujeto consciente, en el papel de educando, una serie de contenidos cuyo objetivo es abrir un horizonte que le permita desarrollar sus potencialidades, convertirse en una mejor versión de sí mismo —lo que implica que tiene la voluntad de ser educado. De ser acertado este acercamiento, tendríamos como elementos esenciales del proceso educativo: educador (voluntad de educar), educando (voluntad de ser educado), motivación específica —la mejora de sí mismo y de otros—, contenidos —que abren horizontes— y finalidad.<sup>245</sup> Estos elementos serían los objetos de estudio de los cuales habrá de ocuparse la ciencia de la educación en su nivel teórico, es decir, los elementos sobre los cuales deben descubrirse implicaciones objetivas que serán la base de la ciencia de la educación.

---

244 En el caso, por ejemplo, de las meras comunicaciones que el sujeto sea o no mejor después de que le comunique ciertos contenidos es indiferente. Puedo esperar que mi amigo se divierta después de que le narro qué ha pasado con mi vida, pero la elección de qué le diré no tiene en la mira que él sea un mejor ser humano después de escucharme.

245 Las finalidades se dan en el orden que se ha explicado anteriormente en el presente capítulo.

## Conclusiones. Hacia una fenomenología trascendental de la educación

La intención de este brevísimo esbozo era acercarnos a la clarificación del material conceptual con el que debe operar la ciencia de la educación en su nivel teórico, tratar de dar con los conceptos primitivos, esto es, aquéllos con los que la ciencia se refiere a los objetos de su dominio.<sup>246</sup> Los conceptos que se orientan por lo meramente dado son imperfectos, por lo que será tarea de toda ciencia aclarar el sentido preciso de todos los conceptos, para acercarse a su perfección. Para que sea posible fundamentar el dominio teórico de una ciencia es menester un esclarecimiento de los conceptos en los grupos lógico-formales, es decir aquellos que contienen todas las formas de los conceptos particulares, el grupo de conceptos regionales, que son todos aquellos que subyacen a los conceptos particulares, y, por último, de las particularizaciones materiales, esto es, aquellos conceptos que se refieren al contenido cósico de la ciencia. En esto consiste el esclarecimiento ontológico de toda ciencia que, idealmente, habría de preceder al desarrollo de las ciencias empíricas —dicho esclarecimiento se ha desarrollado sólo en escasa medida.<sup>247</sup>

Así, el paso siguiente sería la explicitación de los conceptos operativos de la ciencia de la educación en su nivel teórico: a qué grupo pertenecen y cuál es el tipo de conciencia dadora, la aclaración del sistema de evidencias referente a los objetos de los que se ocupa esta ciencia. Posteriormente, se habrá de atender a los problemas de la constitución de cada uno de los objetos de interés. “Naturalmente, trátase en todas partes de descubrir la intencionalidad implícita en la experiencia misma como vivencia trascendental; trátase de una exhibición sistemática de los horizontes que se bosquejan, trayéndolos a la posible evidencia confirmativa, y continuando así, de los nuevos horizontes que justo continuamente brotan de los primeros en un estilo determinado”.<sup>248</sup>

Me resulta difícil establecer un camino claro para llevar el análisis del proceso educativo a un nivel trascendental. Empero, hay sin lugar a dudas un punto de partida fundamental para el desarrollo de una fenomenología trascendental de la educación: la

---

<sup>246</sup> Cfr. E. Husserl, *Ideas III*, *op. cit.*, p. 111.

<sup>247</sup> *Ibid*, p. 113.

<sup>248</sup> E. Husserl, *Meditaciones Cartesianas*, §29, p. 116.

investigación tiene que conducirse rompiendo con la actitud natural. “La vida práctica cotidiana es ingenua. Consiste en tener experiencias, pensar, valorar y obrar en el mundo dado de antemano. En ella, todos los rendimientos intencionales de la experiencia, por los que existen en absoluto las cosas, se llevan a cabo anónimamente: el que realiza la experiencia no sabe nada de ellos”.<sup>249</sup> La ciencia es a su modo crítica. Sin embargo, su crítica no es radical, al ser realizada en actitud natural. La radicalidad se hace posible cuando se critica los rendimientos originarios de las experiencias y se explicitan sus horizontes.

Me parece ver que de lo esbozado en el presente trabajo se desprenden algunas tareas, mismas que habrán de desarrollarse en la actitud trascendental. En primer lugar, habría que aclarar la constitución del otro como educador, así como del otro como educando. Tomando como base la exposición de la constitución de la experiencia del otro que encontramos en textos sobre intersubjetividad, habría que aterrizar esa constitución en el caso específico en que el *alter ego* se constituye como educador y educando. De aquí habría que pasar a la aclaración del acto comunicativo y una caracterización precisa de las determinaciones que adquiere cuando éste tiene como objetivo la educación. Ello implicaría, también, entrar en detalle en la experiencia de la atención y el papel que juega en el proceso que nos ocupa. Se ha dicho ya que la atención es condición de posibilidad del proceso educativo, pero habría que indagar si la atención que se pone al educador o al educando difiere cualitativamente de la que se emplea en otros tipos de vivencias, el papel que juega el educador como “despertador de interés”, como “atractor de la atención” y las implicaciones que dicho papel tiene en el proceso. Todo esto tomando en consideración que el educando, más que una subjetividad, puede ser una personalidad de orden superior, lo que obligaría a analizar las variaciones que tal hecho implica; en otras palabras, habría que atender también a la constitución de las personalidades de orden superior, cuando la meta volitiva intersubjetiva que las une es la educación.

Lo anterior haría necesario también aclarar los horizontes explícitos e implícitos del proceso educativo, todo aquello que en el presente trabajo no pudimos tematizar. Por ejemplo, la constitución del mundo circundante en el que se gesta el proceso, o, cabe decir,

---

<sup>249</sup> E. Husserl, *Meditaciones cartesianas*, op. cit., §64, p. 226.

el ambiente propio de la educación, el rol del proceso en lo social, la influencia mutua — esto es, cómo determinados mundos culturales dan lugar a ambientes educativos y cómo estos, a su vez, influyen en el desarrollo mismo de la sociedad—, la constitución y el papel del cuerpo en la experiencia educativa, junto con los sedimentos y habitualidades requeridas para el proceso. Dicho de otro modo, haría falta atender con cuidado al papel que juega la educación en la conformación de la subjetividad concreta, estudiar con detalle el proceso que da lugar a la conformación de convicciones permanentes. Esto supone un estudio detallado de las habitualidades y las expectativas, pues tales son bases fundamentales en la configuración de la persona; de la mano con esto, resulta indispensable estudiar la conformación del yo ideal<sup>250</sup> y el papel que juega la educación tanto en dicha conformación como en su persecución —podríamos decir también, la generación y modificación de expectativas

Una vez que se haga claridad sobre estas bases teóricas, se puede proceder más sólidamente a esclarecer los valores implicados en las normas que se requiere imponer al momento de educar, para una regulación plenamente fundamentada, en la que las normas encuentren su base en la evidencia y no en mandatos autoritarios u oscuros. Esto sólo podría llevarse a cabo después de un cuidadoso estudio de la constitución del valor. El papel de la ciencia de la educación en este ámbito consistiría en descubrir los medios necesarios para que la normatividad del proceso dependa siempre de valores correctos. Esto implica la verificación de los valores que dan lugar a la norma así como la explicitación de los mismos para quien o quienes tienen que acatarla. Esto es particularmente relevante, ya que en la mayoría de los casos las normas con las que se opera en el proceso educativo simplemente presuponen el valor que defienden o, peor aún, ni siquiera quienes decretan o supervisan el cumplimiento de las normas tienen claridad alguna sobre lo que subyace a la normatividad. Un análisis detallado de la constitución del valor sería la base fundamental para poder esclarecer la dimensión normativa de la ciencia que nos ocupa.

Asimismo, como se apuntaba en el capítulo anterior, el educador tiene la voluntad de educar, así como el educando tiene la voluntad de ser educado. Por lo tanto, será

---

<sup>250</sup> Se entiende aquí “Yo ideal” como el ejercicio de construcción en la fantasía/expectativa de una versión de sí mismo que ha elegido valores más elevados. Por lo tanto, el yo ideal se conforma de acuerdo con cada persona con base en su autoconstrucción ética. No debe entenderse, por lo tanto, un ideal universal.

necesario también adentrarse en la fenomenología de la voluntad, para poder clarificar propiamente en qué consisten y cómo se constituyen tanto los actos volitivos del educador como los del educando. Con ello, se podrán elegir los medios para desempeñar la práctica educativa apegada a la evidencia. Como resultado de esto, se podrán elegir formas adecuadas para verificar el progreso en la educación, formas no arbitrarias ni reduccionistas, en las que se tenga bien claro cuáles son los fines y cuáles los medios. Será posible determinar con evidencia cuáles son los requerimientos indispensables para la práctica educativa, cuáles son los requerimientos para su realización exitosa, sin dejarnos distraer por otros elementos que quizá sólo en apariencia son necesarios.

Ahora bien, además de las tareas que aquí apunto, mismas que se desprenden de la investigación, debo reconocer también que dentro de lo que aquí se presentó quedaron algunos huecos que al menos deben ser señalados. Las deficiencias que a continuación enunciaré tuvieron que quedar sin ser atendidas bien por falta de espacio, bien por falta de las herramientas necesarias para ocuparse del tema, por lo que también quedan como tarea para futuras investigaciones. En el primer capítulo, si bien se señalan algunos graves malentendidos de los filósofos de la Escuela de Utrecht, sigue faltando una refutación detallada de sus argumentos en contra de la fenomenología. Ello demostraría que las razones por las que les pareció que sus estudios debían permanecer en los análisis de esencias, las razones por las que pensaron que al permanecer en dichos análisis aseguraban la correcta fundamentación de la práctica educativa, no son válidas. Asimismo, en este primer capítulo, no se toman en consideración algunos otros trabajos en materia de fenomenología de la educación que bien merecen un estudio sistemático: la obra de Eugen Fink, así como la de su discípulo Egon Schutz, y la obra de Merleau-Ponty. En el segundo capítulo salió a la luz un tema cuya complejidad es directamente proporcional a su importancia, a saber, el tema de la objetividad del valor. Aunque para la redacción de este segundo capítulo se tomó en consideración el tomo XXVIII de Husserliana, *Lecciones sobre ética y teoría del valor (1908-1914)*, que corresponde al periodo en el que Husserl intenta una axiología y praxiología formales, aún falta el estudio de los otros dos periodos de la ética en Husserl, que corresponden al desarrollo de una ética personalista como fundamento de una renovación de la vida individual y cultural (de este periodo sólo revisé los textos de *Renovación del hombre y la cultura. Cinco ensayos*), y al establecimiento de

una relación entre las preguntas de la ética y consideraciones metafísicas. Esos periodos van de 1920 a 1925, y de 1930 a 1935 respectivamente.

Así, como se indicó en la introducción, lo que queda es un programa de investigación que espero pueda llevarse a cabo en el futuro, pues, me parece, desarrollar todos estos puntos y tareas pendientes conduciría a una adecuada coordinación entre teoría y práctica y, con ello, al reflexionar filosóficamente sobre una ciencia cuyo centro focal es el desarrollo de las potencialidades del hombre, avanzaríamos un paso hacia el cumplimiento del ideal de la renovación del hombre y la cultura.

## Bibliografía

### Obras de Husserl

Husserl, Edmund, *Investigaciones lógicas*, I y II, Trad. Manuel García Morente y José Gaos, Madrid, Alianza, 2006.

\_\_\_\_\_, *La idea de la fenomenología. Cinco lecciones*, “Tercera lección”, Trad. Miguel García-Baró, México, UNAM/FCE, 2015.

\_\_\_\_\_, *Problemas fundamentales de la fenomenología*, Madrid, Alianza, 2004.

\_\_\_\_\_, *La filosofía como ciencia estricta*, Trad. Elsa Tabering, La Plata, Terramar, 2007.

\_\_\_\_\_, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura*, México, UNAM, Refundición de Antonio Ziri3n Quijano, 2013.

\_\_\_\_\_, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constituci3n*, Trad. Antonio Ziri3n, México, UNAM/FCE, 2005.

\_\_\_\_\_, *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 Ziri3n), México, UNAM, 2000.

\_\_\_\_\_, *Vorlesungen über Ethik und Wertlehre. 1908-1914*, Ed. Ullrich Melle, La Haya, Kluwer Academic Publishers, 1988.

\_\_\_\_\_, *Renovaci3n del hombre y la cultura. Cinco ensayos*, Trad. Agustín Serrano de Haro, México, Anthropos/UAM, 2002.

\_\_\_\_\_, *Artículo de la Encyclopaedia britannica*, Trad. Antonio Ziri3n Quijano, México, U.N.A.M, 1990.

\_\_\_\_\_, *Phenomenological Psychology*, Trad. John Scanlon, La Haya, Martinus Nijhoff, 1977.



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

\_\_\_\_\_, *Las conferencias de París*, Trad. Antonio Ziri6n, M6xico, UNAM, 1988.

\_\_\_\_\_, *Meditaciones cartesianas*, Trad. Jos6 Gaos y Miguel Garc6a-Bar6, M6xico, FCE, 2004.

\_\_\_\_\_, *L6gica formal y l6gica trascendental*, Trad. Luis Villoro, M6xico, UNAM, 2009.

\_\_\_\_\_, *Experiencia y juicio. Investigaciones acerca de la genealog6a de la l6gica*, Trad. Jas Reuter, M6xico, UNAM, 1980.

\_\_\_\_\_, *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenolog6a trascendental*, Trad. Julia Iribarne, Buenos Aires, Prometeo, 2008.

### **Bibliograf6a secundaria**

A.D. Smith, *Husserl and the Cartesian Meditations*, Nueva York, Routledge, 2005.

Abbagnano, N., *Historia de la pedagog6a*, M6xico, FCE, 2012.

Aguirre Lora, Mar6a Esther, “Vigencia y pertinencia de los cl6sicos en la educaci6n”, en *Juan Am6s Comenio. Obra, andanzas, atm6sferas*, M6xico, UNAM, 1993.

Alfred Sch6utz, *The Problem of Social Reality*, La Haya/Boston/Londres, Martinus Nijhoff, 1982.

Arendt, Hannah, “Crisis in Education” (en l6nea) [Disponible en <http://learningspaces.org/files/ArendtCrisisInEdTable.pdf>]

Arist6teles, *6rganon*, Trad., Miguel Candel Sanmart6n, Madrid, Gredos, 1988.

\_\_\_\_\_, *Metaf6sica*, Trad. Tom6s Calvo Martinez, Madrid, Gredos, 2008.

Ausubel, D.P., *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, Nueva York, Springer, 2000.

Bollnow Otto, *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*, Aachen, N.F. Weitz Verlag, 1988.

Brentano, Franz, *El origen del conocimiento moral*, Tecnos, Madrid, 2002.

- Buytendijk, Frederik J. J., “Experienced Freedom and Moral Freedom in the Child’s Consciousness” en Kockelmans, Joseph, *Phenomenological Psychology. The Dutch School*, Dordrecht/Boston/Lancaster, Martinus Nijhoff, 1987.
- Chu García, Mariana, “La objetividad de los valores en Husserl y Scheler. Una ‘disputa fenomenológica’”, en *Investigaciones fenomenológicas*, Vol. 4, 2013, pp. 279-293.
- Comenio, Juan Amós, *Didáctica Magna*, México, Porrúa, 2013.
- Comte, Auguste, *Discurso sobre el espíritu positivo*, Trad. Julián Marías, Madrid, Alianza, 2011.
- Crespo, Mariano, “Husserl on Personal Aspects of Moral Normativity” en *Ethical Perspectives* 22, No.4, 2015, pp. 699-722.
- De Garmo, Charles, *Herbart and the Herbartians*, Nueva York, Charles Scribner’s Sons, 1895.
- De la Mora Ledesma, José Guadalupe, *Esencia de la filosofía de la educación*, México, Progreso, 2004.
- Descartes, René, *Los principios de la filosofía*, Guillermo Quintás, Madrid, Alianza, 1955.
- Dewey, John., “Mi credo pedagógico”, en *El niño y el programa escolar*, Buenos Aires, Losada, 1962.
- \_\_\_\_\_, *Logic. The theory of Inquiry*, Nueva York, Henry Holt and Company, 1938.
- Díaz Zermeño, Héctor Antonio, “El Positivismo Mexicano en la educación: Aportes de Manuel Flores, entre Comte y Spencer”, *Revista de Pedagogía*, Mayo, 2003, Vol. 24, No. 70, Caracas, pp. 321-373.
- Dilthey, Wilhelm, *Introducción a las ciencias del espíritu*, México, FCE, 1949.
- Durkheim, Emile, “Naturaleza y método de la pedagogía”, en De Alba, A., *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, UNAM, 1987.
- \_\_\_\_\_, *Educación y sociología*, México, Colofón, 2009.
- \_\_\_\_\_, *Las reglas del método sociológico*, México, FCE, 2001.
- Einstein, Albert, *Mi visión del mundo*, Trad. Sara Gallardo y Marianne Búbeck, México, Tusquets, 2013.

- Ferrer, Urbano, “Razón axiológica y práctica en Husserl”, en *Veritas*, No. 27, 2012, pp. 77-95.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2013.
- García-Baró, *La verdad y el tiempo*, Salamanca, Sígueme, 1993.
- Gurwitsch, Aron, *Phenomenology and the Theory of Science*, Evanston, Northwestern University Press, 1979.
- Hawking, Stephen, *Dios creó los números*, Trad. Ubaldo Iriso, Barcelona, Crítica, 2005.
- Heidegger, Martin, *Ser y tiempo*, Trad. Jorge Eduardo Rivera, Madrid, Trotta, 2006.
- Helena De Preester, “From *ego* to *alter ego*: Husserl, Merleau-Ponty and a layered approach to intersubjectivity”, en *Phenomenology and the cognitive sciences*, Springer, No. 7, 2008, pp. 133-142.
- Herbart, Johann Friedrich, “Ciencia y arte. Teoría y técnica” en Luzuriaga, L., *Antología de Herbart*, Buenos Aires, Losada, 1946.
- \_\_\_\_\_, “Fundamentación científica de la pedagogía”, en Luzuriaga, L., *Antología de Herbart*, Buenos Aires, Losada, 1946.
- Huarte, Renato, *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la Pedagogía como ciencia*, Tesis de Maestría, México, UNAM, 2008, pp. 37-39.
- Jaspers, Karl, *¿Qué es la filosofía?*, Trad. José Gaos, México, FCE, 2000.
- Kant, Immanuel, *Filosofía de la historia*, México, FCE, 2004.
- \_\_\_\_\_, *Crítica de la razón pura*, Trad. Pedro Ribas, Buenos Aires, Alfaguara, 2002.
- \_\_\_\_\_, *Pedagogía*, Trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Buenos Aires, Akal, 2003.
- Kockelmans, Joseph, *Phenomenological Psychology. The Dutch School*, Dordrecht/Boston/Lancaster, Martinus Nijhoff, 1987.
- Langeveld, Martinus J., “Desintegration and reintegration of pedagogy”, en *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, Vol. 4, No. 1, 1958.

\_\_\_\_\_, *Capita uit de algemene methodologie der opvoedingswetenschap*, Groningen, Wolters Noordhoff, 1972.

\_\_\_\_\_, “Education and sociology”, en *International Review of Education*, Vol. 4, No. 1, Dic. 1958.

\_\_\_\_\_, “Reflections on Phenomenology and Pedagogy”, en *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 1, No. 1, 1983.

\_\_\_\_\_, “The Stillness of Secret Place”, en *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 1, No. 1, 1983.

Lohmar, Dieter, “El método fenomenológico de la intuición de esencias”, Trad. Francisco Conde, en *Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, Nº 5, 2007, pp. 9-47.

MacVannel, J.A., *Herbart and Froebel*, Nueva York, Columbia University, 1905.

Marín, Esteban, *Del Acto social al deber social. Bases fenomenológicas para una ética social y política*, Tesis de Doctorado dirigida por Antonio Zirión, México, UNAM, 2015.

Martinic, Sergio, “El tiempo y el aprendizaje escolar”, en *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 20, No. 61, abr.-jun. 2015.

Mateos Castro, José Antonio, “La función social de la filosofía en el marco de las políticas y tendencias educativas actuales”, en Xolocotzi, Ángel, *Los bordes de la filosofía. Educación, humanidades y Universidad*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2013.

Melle Ullrich, “From reason to love”, en Drummond, John J., (ed.), *Phenomenological Approaches to Moral Philosophy*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/Londres, 2002.

\_\_\_\_\_, “Objektivierende und nicht-objektivierende Akte”, en Samuel Ijsseling (ed.), *Husserl-Ausgabe und Husserl-Forschung*, Dordrecht/Boston/Londres, Kluwer Academic Publishers, 1990.

\_\_\_\_\_, “Husserl’s Personalist Ethics” (2007), en *Husserl Studies*, 23(1), pp. 1-15.

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

Modzelewski, Helena, *Emociones, educación y democracia. Una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum*, México, UNAM, 2017

Moreno, César, *La intención comunicativa. Ontología e intersubjetividad en la fenomenología de Edmund Husserl*, Sevilla, Thémata, 1989.

Nam In Lee, “Problems of Intersubjectivity in Husserl and Buber”, en *Husserl Studies*, Springer, No. 22, 2006, pp. 137-160.

Núñez Carpizo, Elssié, “El positivismo en México: impacto en la educación”, en *La independencia de México a 200 años de su inicio. Pensamiento social y jurídico*, México, UNAM, 2010, pp. 365-396.

Nussbaum, Martha C., *Terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*, Trad. Miguel Candel, Barcelona/Buenos Aires/México, 2013.

Osses Bustingorry S, y Jaramillo Mora S., “Metacognición: un camino para aprender a aprender”, en *Estudios pedagógicos*, No. 1, Vol. XXXIV, 2008, pp. 187-197.

Pedro Juan Artizábal Hoyos, “Intersubjetividad y comunicación”, en *Acta latinoamericana de fenomenología. Vol. III*, Morelia/Lima, Pontificia Universidad Católica de Perú/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2009, pp. 335-355.

Peucker, Henning, “Husserl’s Critique of Kant’s Ethics”, en *Journal of the History of Philosophy*, Vol. 43, No. 2, pp. 309-219.

Quepons, Ignacio “Horizonte y temple de ánimo en Husserl”, en *Diánoia*, Vol. LXI, No. 76, 2016, pp. 83-112.

\_\_\_\_\_, *Intencionalidad del horizonte y vida afectiva. Un estudio sobre Husserl*, Tesis dirigida por Antonio Ziri6n para obtener el grado de Doctor en filosofa, México, UNAM, 2014.

\_\_\_\_\_, “El temple de ánimo como horizonte de la reflexi6n: autoexamen, decisi6n y consideraci6n emotiva” en *Valenciana*, vol.7 no.13 Valenciana ene./jun. 2014

Reinach, Adolf, *Los fundamentos a priori del Derecho Civil*, Trad. Mariano Crespo, Granada, Comares, 2011.

Romano Rodr6guez Carmen (Ed.), *Filosofa y educaci6n. Perspectivas y propuestas*, Puebla, Benem6rita Universidad Aut6noma de Puebla, 2011.

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, pp. 47-66. Barca Lozano, Alfonso, “Relaciones y aportaciones de la psicología a la educación”, en *Papeles del psicólogo*, noviembre, No. 71, 1998. San Martín, Javier, “Ética, antropología y filosofía de la historia”, en *Isegoría*, No. 5, 1992, pp. 43-77.

\_\_\_\_\_, “Prólogo. Antropología y fenomenología: una ambigua amistad”, en Gómez Rodríguez, Fernanda I., *Antropología y fenomenología. Filosofía y teoría de la cultura*, México, CEMIF, 2016.

\_\_\_\_\_, *La nueva imagen de Husserl. Lecciones de Guanajuato*, Madrid, Trotta, 2015.

Sánchez, Rubén, “El nuevo Husserl. Entrevista a Javier San Martín Sala”, en *Devenires*, XIV, No. 27, Morelia, UMSNH.

Solana, Fernando y Cardiel Reyes, Raúl, *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, 2011.

Stale R.S Finke, “Husserl y las aporías de la intersubjetividad”, en *Anuario filosófico*, No. 26, 1993, pp. 327-359.

Steinbock, Anthony, “La sorpresa como emoción: entre el sobresalto y la humildad” en *Acta mexicana de fenomenología. Revista de investigación filosófica y científica*, No. 2, Abril 2017, pp. 13-30.

Tozzi, Michel (et. al.), *La filosofía. Una escuela de la libertad*, México, UNESCO, 2011.

Ufer, Christian, *Introduction to the Pedagogy of Herbart*, Part II, Boston, Heath Publishers, 1890.

Van Manen, Max., “Phenomenology and Pedagogy”, en Vandenberg, D., *Phenomenology and Educational Discourse*, Durban, Heinemann Higher and Further Education, 1996.

\_\_\_\_\_, “Phenomenology of Practice”, en *Phenomenology and Practice*, Vol. 1, No. 1, 2007.

Venebra Muñoz, Marcela, *La reforma fenomenológica de la antropología*, Bogotá, Aula, 2017.

Wandelfels, Bernhard, *De Husserl a Derrida: introducción a la fenomenología*, Buenos Aires, Paidós, 1992.

Xirau, Joaquín, “Norma y valor”, en *Obras completas II. Escritos sobre educación y sobre humanismo hispánico*, Madrid, Antrhopos, 1999.

\_\_\_\_\_, “Pedagogía y practicismo”, en *Obras completas II. Escritos sobre educación y sobre humanismo hispánico*, Madrid, Antrhopos, 1999.

\_\_\_\_\_, “Pedagogía y practicismo”, en *Obras completas II. Escritos sobre educación y sobre humanismo hispánico*, Madrid, Antrhopos, 1999.

\_\_\_\_\_, “Libertad y vocación”, en *Obras completas II. Escritos sobre educación y sobre humanismo hispánico*, Madrid, Antrhopos, 1999.

Xolocotzi, Ángel (Coord.), *Actualidad de Franz Brentano*, Universidad Iberoamericana, México, 2006.

\_\_\_\_\_, *Los bordes de la filosofía. Educación, humanidades y Universidad*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2013.

Zea, Leopoldo, *Positivismo en México*, México, FCE, 2014, p. 125

Zirión Quijano, Antonio, “Coloration and Moods in Husserl’s *Studien zur Struktur des Bewusstseins* (with a final hint towards the coloring of life)”, en *The New Yearbook for Phenomenology and Phenomenological Philosophy* [en prensa. Aceptado para publicación en junio de 2016].

\_\_\_\_\_, “Prólogo”, en Venebra, Marcela y Jiménez, Ángel (eds.), *Antropología y fenomenología*, México, Conaculta/INAH, 2015.

## Índice

Introducción .....	3
Capítulo 1. El estado de la cuestión .....	7
1.1 La fenomenología y la fundamentación de las ciencias .....	7
a) Matematización del proceso educativo (confusión de medios y fines) .....	12
b) Tecnocratización.....	14
c) Separación entre teoría y práctica .....	17
1.2 Estudios fenomenológicos sobre la educación: la Escuela de Utrecht .....	19
1.3 Los retos de un análisis fenomenológico de la ciencia de la educación .....	27
Capítulo 2. Caracterización de la ciencia de la educación como disciplina teórica, normativa y práctica .....	33
2.1 La descripción de las ciencias normativas y teóricas en las <i>Investigaciones lógicas</i> .....	33
2.2 Las tres esferas de la razón .....	40
2.3 Revisión de la caracterización de las disciplinas teóricas, normativas y prácticas .....	47
Capítulo 3. Esbozo de una delimitación del nivel teórico de la ciencia de la educación.....	56
3.1 Revisión del estado de la cuestión de la “Ciencia de la educación” .....	56
a) Pedagogía: Kant y Herbart .....	56
b) Ciencia de la educación: Durkheim .....	59
c) Ciencias de la educación: Dewey .....	64
3.2 Análisis eidético del proceso educativo .....	69
a) Relación educador-educando .....	73
b) Contenidos del proceso educativo .....	78
c) Finalidad del proceso educativo .....	83
Conclusiones. Hacia una fenomenología trascendental de la educación .....	90



Bibliografía .....	95
Obras de Husserl .....	95
Bibliografía secundaria.....	96