

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**  
**SEDE QUITO**

**CARRERA:**  
**FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de:**  
**LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA**

**TEMA:**  
**MÉTODO FENOMENOLÓGICO Y SU APLICACIÓN EDUCATIVA**

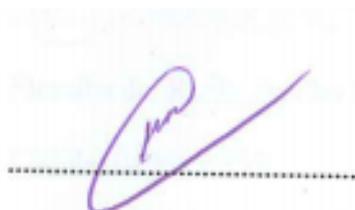
**AUTOR:**  
**MARCOS DANIEL SANTANA SÁNCHEZ**

**TUTORA:**  
**FLORALBA DEL ROCIO AGUILAR GORDÓN**

**Quito, octubre del 2015**

### **Cesión de derechos de autor**

Yo, MARCOS DANIEL SANTANA SANCHEZ, con documento de identificación N° 1804380481, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autor del trabajo de titulación intitulado: “MÉTODO FENOMENÓLOGICO Y SU APLICACIÓN EDUCATIVA”, el mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente. En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.



Nombre: Marcos Daniel Santana Sánchez

Cédula: 1804380481

Fecha: 2015/10/19

### **Declaratoria de coautoría del docente tutor**

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el trabajo de titulación, MÉTODO FENOMENOLÓGICO Y SU APLICACIÓN EDUCATIVA, realizado por MARCOS DANIEL SANTANA SÁNCHEZ, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, octubre del 2015



Floralba del Rocío Aguilar Gordón

Cédula: 0400833158

## Índice

<b>Introducción</b> .....	1
<b>1. Aproximaciones conceptuales</b> .....	3
1.1. Fenomenología .....	3
1.2. Educación .....	7
1.2.1. Realidad educativa .....	10
<b>2. Carácter metodológico de la fenomenología</b> .....	11
2.1. El método en Husserl .....	12
2.1.1. Aportes al método fenomenológico .....	14
2.1.1.1. Schütz y el mundo vital .....	14
2.1.1.2. Heidegger y hermenéutica de la facticidad .....	16
2.2. El método en Hartmann.....	18
<b>3. Implicaciones del método fenomenológico en la educación</b> .....	20
3.1. Carácter antropológico .....	20
3.2. Carácter curricular .....	25
3.3. Estrategias para el uso del método fenomenológico en el aula de clases.....	32
<b>Conclusión</b> .....	35
<b>Referencias</b> .....	37

## **Resumen**

En el presente artículo se plantea la posibilidad de conocer la manifestación de la realidad educativa desde el carácter metodológico de la fenomenología, propugnado tanto por Husserl como Hartmann. Para la aplicación y explicación de aquello, se parte de una separación del fenómeno educativo. Por un lado se refiere a los sujetos y por el otro al espacio denominado curricular, y además en esta secuencia se posibilita esbozar algunas estrategias para el uso del método fenomenológico en el aula de clases. El centro de atención se enmarca en la pretensión de llegar a un conocimiento objetivo y análisis crítico del fenómeno educativo así propuesto.

**Palabras clave:** Fenomenología, método fenomenológico, realidad educativa, mundo vital, currículo.

## **Abstract**

This article there outlined the possibility of knowing the manifestation of the educational reality from the methodological advocated phenomenology of Husserl and Hartmann. For the application and explanation it begins with the separation of the educational phenomenon. On the one hand it refers to the subjects and the other to the space known as curricular area and in this sequence, we can outline some strategies for the use of the phenomenological method in the classroom. The spotlight falls on the pretense of reaching an objective and critical analysis of the educational phenomenon and the proposed knowledge.

**Keywords:** Phenomenology, phenomenological method, educational reality, vital world, curriculum.

## **Introducción**

La investigación titulada “Método fenomenológico y su aplicación educativa”, se inmiscuye entre los caracteres metódicos de la fenomenología como corriente filosófica y los elementos imprescindibles de la relación entre sujetos y el currículo dentro de la actividad educativa, cuyo espectro tiene como objetivo principal, conocer la manifestación del fenómeno educativo expreso en las relaciones singulares entre dichos sujetos educativos y dichas problemáticas que emanan de lo conocido como currículo.

La problemática específica a la cual se busca responder, es la escasa reflexión de la realidad educativa en cuanto a su dimensión fáctica, en vista de que la praxis educativa ha sido reflexionada en su mayoría desde la normatividad, y mediante esta propuesta se busca descender a un espacio de reflexión realista del hecho educativo.

El artículo defiende la siguiente idea: el método fenomenológico contribuye al conocimiento de la manifestación del fenómeno educativo, la relación entre sujetos y las problemáticas del eje curricular. Acoger esta apreciación implica la clarificación de que el método fenomenológico especificado para la aplicación en los temas consecuentes, no responde en un sentido positivo, éste inversamente se enmarca desde su forma literal, esto es: como camino que abre el acceso al conocimiento de la manifestación del fenómeno educativo.

La importancia del tema propuesto se encuentra reflejado en la construcción aproximativa de un estudio fenomenológico de la realidad educativa y los posibles aportes que de aquella se pueda argüir como categorías o conceptos que ayuden a comprender de mejor manera a la praxis educativa.

Desde su generalidad, el carácter fenomenológico no solamente en filosofía se convierte en un punto de reflexión actual, en vista de que con ella se enmarca un progreso de viejos tópicos de estudio sobre una realidad, y mediante la misma, se expresa una nueva aperturidad de investigación, en la cual el campo educativo no está exento de ser objeto de su reflexión.

El propósito de esta investigación es desarrollar una descripción, análisis y conocimiento de la manifestación de la realidad educativa, referido mediante los aportes metodológicos de Husserl y Hartman principalmente. Resaltando que en el método de Husserl se pretende inscribir bases para la posibilidad de interpretar el resultado dado por la fenomenología (a partir de Schütz y Heidegger) especialmente en la extensión relacional de los sujetos educativos y finalmente, esbozar algunas estrategias para el uso del método fenomenológico en el aula de clases.

La metodología que orienta la construcción de esta investigación es de carácter inductivo, toma como base “criterios” particulares y a partir de ellos, se llega al desarrollo de una indagación general de los aspectos que se abordan. Para la recopilación de la información, se ha utilizado la técnica del fichaje.

La estructura del artículo se ha sistematizado de la siguiente manera: en la primera sección, se clarifican los principales términos de los cuales parte la investigación, dividido en tres subtemas: fenomenología, educación y su consecuente, realidad educativa. En la segunda sección, se refiere al carácter metodológico de la fenomenología, entre ellos; el método de Husserl, éste que se desplaza en un subtema concerniente a los aportes al método fenomenológico, subdividido por un lado en: Schütz y el mundo vital y por el otro, Heidegger y la hermenéutica de la facticidad; para terminar esta sección se revisa la concepción del método en Hartmann. En la

tercera sección, se conjuga las principales implicaciones del método fenomenológico a la realidad educativa, apartado que se divide en: carácter antropológico, carácter curricular y estrategias para el uso del método fenomenológico en el aula de clases. Este es el itinerario propuesto para la aproximación del lector.

En base a estas clarificaciones, se desarrolla:

## **1. Aproximaciones conceptuales**

La cercanía que se pretende establecer entre lo admitido como método fenomenológico y realidad educativa, exige de los criterios y de los conceptos fundamentales distribuidos en este trabajo. En base a esta premisa se desarrollan cada uno de los términos.

### **1.1. Fenomenología**

Lobosco et. al. (2006) en la obra *Prhonesis temas de filosofía*, sostienen que la fenomenología desde su acepción etimológica se determina como el estudio o el tratado de la “manifestación” de una realidad tal cual es. Ya dilucidado su significado, es oportuno clarificar a la fenomenología como corriente de pensamiento. Para lo cual, se fundamenta (sin pretensión de reducirla) en exponentes principales como Husserl, Hartmann (al cuál se referirá en otro apartado), Heidegger y Schütz; como representantes guías en el análisis que se pretende conjugar con la realidad educativa.

Como corriente de pensamiento, la fenomenología es entendida como una “rama” de estudio que parte de la gran estructura conocida como filosofía, y como ya se ha mencionado, su orientación básica se legitima en el “estudio de los fenómenos”. En tanto, Verneaux (2006) en su obra *Historia de la filosofía contemporánea*, expone

que la fenomenología como tal, se inicia con el pensamiento de Husserl plasmado en su obra “investigaciones lógicas”, donde adopta una posición realista de las ideas y a partir de ellas, establece la noción de construir “una filosofía” con pretensión de hacer de ella una ciencia fundada en principios indudables. Bajo esta apreciación usual, también es característico establecer que el sentido estricto de la filosofía desde esta proyección, consistiría a grosso modo en una sistematicidad específica de los fenómenos, lo cual evoca la necesidad de “configurar un método que nos permita acceder directamente a las cosas... cabe entender la fenomenología como una ciencia descriptiva de los fenómenos” (Lobosco et. al., 2006, pág. 329). Se define que esta corriente filosófica se dictamina como base y estructura fundamental para el análisis estricto del fenómeno. Premisa mediante la cual se pretendería replantear una nueva “justificación” del conocimiento de la realidad educativa (fenómeno) tal como es y se presenta.

Para Husserl, una de las características básicas de la fenomenología, se enmarca en el intento de llegar a un pertinente u objetivo conocimiento de la realidad en base al cómo ésta se presenta; resaltando la pretensión que subyace estos planteamientos, de hacer de la filosofía una ciencia con método propio, en vista de que la fenomenología para Husserl “no es más que ciencia de los fenómenos puros” (Husserl, 2012, pág. 105). Y como tal, está sujeta a pasos y/o procedimientos que permiten la proximidad de conocimiento de aquel fenómeno, siendo solamente allí donde ésta encontraría su consigna. Aquella apreciación determinaría la especificidad a la cual se expone el fenómeno con la pretensión de conocer lo indubitable, es decir: extrayendo de aquel lo objetivo, excluyendo lo desprovisto de sentido.

La fenomenología desde la concepción de Heidegger no difiere objetivamente de los planteamientos de Husserl; ésta se encuentra encaminada en el conocimiento del hecho tal como aparece, propio de este autor en cuanto resume que “la expresión fenomenología significa primariamente una concepción metodológica... expresa una máxima que puede ser formulada así: ¡a las cosas mismas!...” (Heidegger, 1951, pág. 37). Motivo por el cuál, la fenomenología en esta perspectiva sigue siendo identificada como uno de los horizontes mediante el cual se pretende llegar a la consecución de “objetividad” en el conocimiento del fenómeno. Siguiendo sus planteamientos fundamentales, también es importante resaltar que:

La fenomenología es el modo de acceso y de determinación evidenciante de lo que debe constituir el tema de la ontología. La ontología sólo es posible como fenomenología. El concepto fenomenológico de fenómeno entiende como aquello que se muestra el ser del ente, su sentido, sus modificaciones y derivados... (1951, pág. 45).

Desde esta proposición, dentro de la “constitución” misma de la fenomenología se puede inferir una diferencia específica con el predecesor de esta corriente; especificado en cuanto Heidegger admite que la fenomenología no solamente coexiste, sino ésta abiertamente, es identificada con la ontología, catalogándola a groso modo como una “ontología fenomenológica”. Brevemente, el carácter fenomenológico hasta aquí evocado se refiere al juicio “descriptivo y cognoscible” sobre aquello que se muestra tal cual es y se “deja ver” desde sí mismo, destacando en esta última referencia, que la fenomenología en esta unicidad con la ontología se expresa como el modo de acceso al fenómeno y a través de aquello, la posibilidad de su mostración.

Finalmente, en este recorrido también es oportuno referirse a la fenomenología en el ámbito social, siendo ésta una postura que se aproxima al espacio donde cada uno es, se desarrolla y se proyecta. En esta extensión sociológica de la fenomenología se clarifica lo siguiente:

Schütz describe la fenomenología como una filosofía del ser humano en su mundo vital, capaz de explicar el sentido de este mundo vital de una manera rigurosamente científica. Su objeto es la demostración y la explicación de las actividades de conciencia (Bewusstseinsleistungen) de la subjetividad trascendental dentro de la cual se constituye este mundo de la vida (Dreher, 2015, pág. 73).

En base a esta apreciación, se piensa importante recalcar el carácter “cientista” al que tiende la fenomenología, explicada mediante la pretensión de llegar a un conocimiento objetivo, y refiriéndose a esta última reseña, desde un estadio o escenario determinante e influyente, “el mundo vital”, que posibilita tanto el esclarecimiento como la demostración de la intencionalidad de la conciencia en referencia a su contexto.

Frente a este “paralelismo”, o en otros términos, en esta relación se expresa que entre los constructos fenomenológicos expuestos por cada autor, más allá de visualizar su carácter “cientista” y de ser entendida desde un punto de vista heterogéneo y singular como se puede clarificar tanto en los apartados de Husserl como en los de Heidegger, se puede referir generalmente, que la fenomenología como tal no se dictamina en una sola trayectoria, sino como se ha esbozado, puede ser enfocada desde otros puntos de vista no ambivalentes, en este caso, desde el soporte sociológico, resaltando que ésta también mantiene su correspondencia en

cuanto confiere un análisis descriptivo-analítico que responde al sentido orden y trayectoria del individuo que mira al mundo social y vital, desde una actitud crítica y reflexiva. Es por tanto la fenomenología, una actitud cognoscitiva hacia el entorno fenoménico, en el cual y por el cual se puede comprender a dicho entorno mediatizado por un alcance sistemático, por la retrotracción de un “método” que guía y orienta la fenomenología en el proceso de conocimiento de la cosa tal como aparece y se presenta.

Ahora bien, en referencia a la temática general, se aproxima a lo que se concibe como educación; a los aspectos considerados como importantes, que enjuician la pertinencia para conjugar el proceso educativo y el carácter metodológico de la fenomenología.

## 1.2.Educación

El término educación desde sus raíces etimológicas, “significa la acción de sacar o extraer, así como también formar o instruir” (Trilla, 1997, pág. 81). Caracterizando que esta última referencia (formar o instruir) se ha convertido en la “razón de ser” de la educación en occidente a lo largo de la historia. La educación es sin duda uno de los más grandes procesos que caracterizan la complejidad del ser humano en cuanto educable y se presenta como uno de los fundamentos inherentes a la vida humana. Frente a esta adscripción es adecuado analizar los criterios específicos que mantienen a la misma, distinguiendo diversas concepciones que se enarbolan a partir de la distinción de su concepto. En una primera referencia al término se entiende:

Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar...un cierto número de estados físicos,

intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1999, pág. 32).

A partir de esta conceptualización se visualiza concretamente el carácter funcionalista de la educación, en cuanto ésta así entendida, se dictamina en propiciar en los educandos las herramientas necesarias para la adecuación y sobre todo para el desenvolvimiento de los individuos dentro del mundo vital y social.

Por otro lado, se puede legitimar un criterio divergente en las aproximaciones que se hace al concepto. En esta perspectiva, se entiende que “la educación es un proceso de aculturación o internalización de la cultura, es decir, el proceso por el cual el educando asimila los modos de pensar, de conducirse y de sentir que forman el depósito civilizador” (Velasco, 2011, pág. 80). Mediante lo cual se puede entender que la educación al ser concebida como “quien” guía al ser humano al espectro “sociabilizador” y las acciones que en ello se enlistan, subyace un carácter alienante subordinado al individuo, en cuanto la “internalización” de la cultura rodea generalmente la modificación de las acciones “naturales” del sujeto para mantener la finalidad civilizadora.

En última instancia, desde un enfoque diverso a ciertas concepciones señaladas anteriormente, se establece que:

La educación por “su propia esencia” se convierte en una suerte de segunda naturaleza que impulsa al hombre/mujer hacia un desarrollo perfecto, consciente y libre; de modo que educar, es capacitar a la persona para que llegue a su mayoría de edad en lo racional, en lo psicológico, en lo emotivo,

en lo moral, en lo religioso, en lo ético. En definitiva, para que adquiriera: su fin último (UPS, 2008, pág. 124)

Aproximación en la cual, se infiere que la finalidad de la educación no se fundamenta en fines pragmáticos, utilitarios o alienantes como se expresa en los referentes anteriores (aunque al parecer no es pertinente prescindir de ellos), sino legítimamente, el ser humano es quién en base a la educación llega a la perfección de sí, perfección que en referencia al sujeto al cuál se “educa”, puede ser entendido como vínculo de su inmanencia, trascendencia y sobretodo de la relación de sí, con los otros y el entorno. Por tanto, bajo esta especificación se concibe evitando la arbitrariedad extrema, que el hecho educativo mantiene un fin en sí mismo.

Es acertado resaltar que estas acepciones formuladas en cuanto al concepto educación, no son las únicas, pero pese a mantener en ellas un enfoque sociológico, cultural y una aproximación de corte filosófico, expresan un punto o eje transversal adherido en sus postulados, cuál es la justificación de la necesidad de un “otro” y su interacción con el educando en el proceso formativo. Ahora bien, se propone a la mencionada interacción argüida a partir de la singularidad de los conceptos analizados anteriormente y según la intencionalidad a la cual estos se refieren, que las relaciones interpersonales entre los sujetos quedaría explícito como uno de los elementos necesarios en el proceso educativo, ya que en su legitimidad “la interacción beneficia la experiencia de aprendizaje... el incremento del rendimiento académico...el mejoramiento de las relaciones interpersonales positivas...y el fortalecimiento del nivel intrapersonal” (Suárez, 2007, pág. 64). A partir de esta apreciación, se justifica la noción a la cual se pretendía llegar con el conjunto de exposiciones dadas, cuya finalidad se concretiza en la declaración que el proceso

educativo no es un fenómeno aislado y se construye en “alteridad”, en relación-interacción. Con esta premisa, se puede concluir abiertamente en este espacio, que la educación a pesar de la diversidad de sus conceptos existentes, puede ser entendida como una acción exterior que influye, guía, orienta, construye y además proyecta en el sujeto un modo de ser y de vivir en relación a su entorno.

Conforme a lo expuesto, al establecer que la educación exige la necesidad de un “otro” para el proceso formativo y relacionando con la peculiaridad de nuestros días, se hace explícitamente referencia a la “estructura institucionalizada”, por lo que es fundamental analizar la “educación” no desde ambientes generales sino desde su particularidad; desde el aula de clases, donde se visualiza rotundamente la denominada interacción entre sujetos educativos, conjuntamente relacionados con la “transmisión” de contenidos.

#### 1.2.1. Realidad educativa

Independientemente de la diversidad de aproximaciones realizadas a la naturaleza de la “educación”, generalmente puede ser calificada como un proceso complejo que se sitúa como uno de los elementos fundamentales para la constitución existencial del ser humano. Con esta apreciación, se busca enfocar tanto en los procesos, modos, así como también en las demás variantes atribuidas a la educación, como elementos protagonistas del espacio educativo, que confluyen con la particularidad de la relación existente entre “agentes” educadores y el individuo “expuesto” para ser educado.

En reseña a esta especificidad, se realiza el horizonte al cual en este espacio se proyecta, siendo la particularidad de la educatividad, educabilidad y su relación en este proceso, que partiendo desde este criterio “la educación es una realidad

compleja, dispersa heterogénea, versátil... la multitud de procesos, sucesos, fenómenos, agentes... que han convenido en considerar como <<educativos>>, presentan tal diversidad” (Trilla, 1997, pág. 21). Se refiere claramente a la “realidad educativa”, acentuada en cuanto converge en el significado de la “práctica” que se hace de la educación; una práctica que como se ha venido redundando, corresponde a sujetos, contenidos de información, espacios donde se educa, etc., en lo cual, sea de modo implícito o explícito, se hace alusión a la educación institucionalizada. Siendo este espacio formalizado estimado como fenómeno, al cual se pretende llegar a conocer.

Ahora bien, ya expuestos la fenomenología, la educación y algunos atributos adjuntos a la misma, conviene ahora referirse a la articulación de la “estructura” adecuada desde donde se pretende conocer el “fenómeno educativo”, por lo cual es menester exponer en este espacio el carácter ordenado y sistemático que presenta el método de la fenomenología.

## **2. Carácter metodológico de la fenomenología**

Anteriormente se ha dilucidado de manera superficial a la fenomenología como corriente filosófica, ahora, es necesario enfocarla desde su carácter metodológico, en cuanto distingue el “orden” en el cuál se llega a una reflexión objetiva de la cosa tal cual es. En consecuencia, es oportuno clarificar que dicha concepción metódica de la fenomenología, se articula a partir de dos autores específicos: por un lado desde la concepción de Husserl, éste a su vez enfocado con ciertas categorías específicas desarrolladas por Heidegger y Schütz, y por otra parte, desde la concepción metódica de Hartmann. Resaltando que estos aspectos serán analizados con la finalidad de mantener una visión referencial del hecho educativo.

## 2.1.El método en Husserl

Para Husserl el enfoque fenomenológico se encuentra caracterizado por la descripción del hecho, realidad o fenómeno y cómo este se presenta. Ahora bien, a partir de esta noción se enuncia que el método en sí, concierne en mantener un estatus objetivo del conocimiento del fenómeno. Por tanto, la fenomenología –desde estos reparos- se enmarca en la prescripción clara de la posibilidad de conocimiento. En esta perspectiva, Lobosco et. al. (2006) en la obra *Prhonesis temas de filosofía*, sintetizan los diversos momentos o estadios del “camino” al cual se adhiere para una revelación sistemática y organizada de dicho modo de conocer, a partir de aquello se expone: actitud natural, reducción eidética y reducción trascendental o fenomenológica.

Siguiendo los lineamientos expuestos por el mismo autor (pág. 329) a continuación se especifica: a) Actitud natural: en este estadio el fenómeno es descrito como la presencia de algo en la conciencia del sujeto que conoce, en efecto “no se muestra todavía preocupado por la crítica del conocimiento...nuestra atención está dirigida intuitiva e meditativamente a las cosas que nos están dadas... es percibido parcialmente como se perciben cosas singulares” (Husserl, 2012, pág. 75). b) Reducción eidética: etapa caracterizada por llegar a descubrir la esencia, el Eidos, lo universal y necesario de las cosas en cuanto conocidas, dejando de lado lo que tienen de individual y mudable. Y por último: c) Reducción trascendental: caracterizada por la “consciencia” de las esencias sobre el elemento empírico que muestra al sujeto, al “yo” que las justifica constituyéndolas desde sus accidentes; en definitiva, esta última etapa “permite llegar a las cosas mismas... se mueve en el mundo aunque se prescinda de él...es la trascendentalidad del fenómeno” (Martínez, 2004, pág. 390).

Además de la aclaración breve de la estructura del método, es menester recalcar que los lineamientos metódicos además, corresponden a una postura intencional por parte del cognoscente, en vista de que “toda conciencia es conciencia de algo... la esencia de la conciencia consiste en referirse a un objeto... todo cogito o todo estado de conciencia apunta a una cosa” (Verneaux, 2006, pág. 182). Aspecto mediante el cual se puede inferir que dicha intencionalidad, se circunscribe en la singularidad de la conciencia de ser conciencia del fenómeno. Además de aquello, se caracteriza que tal conciencia al ser intencional, no se establece como un atributo estático, en cuanto “la conciencia perceptiva y la realidad percibida constituyen una unidad...El acto de la conciencia (Nóesis) que es mi percepción, no puede desprenderse de la realidad de lo percibido (Noema), como tampoco puede hacerlo el noema de la nóesis” (Husserl, 1994, pág. 97). Aspecto que se refiere a la sensibilidad o en términos poco ambiguos, a la dinamicidad de la conciencia con la realidad fenoménica, mediante cuales condiciones se llega al “encuentro” objetivo de la manifestación del fenómeno.

De acuerdo a las implicaciones esclarecidas, se infiere que el carácter científico impregnado en los planteamientos de Husserl, estriba en cuanto los fenómenos no se reducen a ser descritos, sino inversamente, a partir de aquello se llega al conocimiento objetivo, mediante procedimientos tales, que ayudan a enmarcarse en “las cosas mismas”. Bajo estos planteamientos husserlianos, se anexa que la filosofía más allá de enfocarse en la descripción de los fenómenos, se centra en la exigencia de la comprensión y conocimiento de la manifestación del fenómeno. Tal método por tanto, garantizaría el conocimiento de los fenómenos y como se presentan a la conciencia, con pretensiones objetivas.

### 2.1.1. Aportes al método fenomenológico

Aparentemente la intervención de la fenomenología de Husserl en el análisis, descubrimiento y conocimiento del fenómeno tal cual es y se presenta, exige sea de modo implícito o explícito, el reconocimiento de diversas aproximaciones contextuales que se hacen al fenómeno para el estudio objetivo del mismo, en tanto se parte de la premisa que “el método fenomenológico dirigido a las cosas mismas y hacia la comprensión de la esencia, prescinde de lo accidental y circunstancial en los fenómenos educativos sociales” (Fermoso, 1988-89, pág. 129). Motivo por el cual se considera preciso adosar algunos aportes al carácter metodológico de la fenomenología, como fundamentos enlistados para pretender llegar al conocimiento e “interpretación” del fenómeno en cuanto realidad objetiva.

Con esta orientación se resalta a Schütz y Heidegger, quienes no propugnan un “método” de conocimiento objetivo como Husserl, pero remiten la posibilidad de rendir un acercamiento continuo desde “conceptos” que difieren en constitución pero convergen en la asociación de parámetros para la reflexión contextual y “completa” del fenómeno en tanto realidad no aislada.

#### 2.1.1.1. Schütz y el mundo vital

Indudablemente conviene precisar que en la diversidad de escenarios desde donde se puede estudiar un determinado fenómeno, es importante no prescindir del entorno o del campo social en el cual éste es y se construye. Aspecto por el cual se cree pertinente que para el conocimiento circunstancial del fenómeno, se parta de la noción de su ubicación y sus influencias, en cuanto se concibe que dicho fenómeno, no es un hecho aislado, y en efecto, estas especificaciones garantizarían la

orientación del horizonte de conocimiento, comprensión e interpretación desde lo concreto y situado; bajo esta perspectiva se recalca lo subsiguiente:

Para Husserl, todas las ciencias ya se referían a objetos de la naturaleza... son una totalidad de actividades humanas: la de los investigadores que trabajan en conjunto. El hecho mismo de la ciencia pertenece a ese ámbito de objetos que debe ser aclarado mediante los métodos de las ciencias culturales... además, en toda ciencia la base del sentido es el mundo de la vida... que es el mundo unitario mío, vuestro y de todos nosotros... la filosofía fenomenológica se presenta como una filosofía del hombre en su mundo vital, capaz de explicar ese mundo vital de una manera rigurosamente científica (Schütz, 2003, págs. 127-128).

Desde esta perspectiva, en Schütz se entiende que la radicalidad a la cual se adhiere la fenomenología para el estudio del fenómeno, se concentra en relación con horizontes determinados por la estructura social. En el fenómeno educativo entonces, la categoría “mundo de la vida” cotidiano y colectivo, que además de ser entendida como el espacio donde se erige la explicación fenomenológica, es sin duda la base, fundamento, trayectoria y sentido único que subyace la explicación, conocimiento y la posibilidad de interpretación del fenómeno en cuanto hecho, construido a partir de un entorno que lo influye y lo determina.

Bajo esta apreciación, se establece al “mundo de la vida”, como una categoría básica que debe ser reflexionada como uno de los fundamentos claves para el itinerario filosófico propuesto, en vista de que “nuestro mundo cotidiano es desde el comienzo un mundo intersubjetivo... es un mundo de cultura... este mundo se me presenta para la interpretación” (Schütz, págs. 137-138). Estas implicaciones, no son

ambivalentes a la descripción, comprensión y conocimiento de un fenómeno, en cuanto al analizar el hecho educativo –en este caso- desde la perspectiva señalada por este autor, participan elementos que están presentes dentro de aquella realidad, en tal caso, al ser este mundo “intersubjetivo”, se puede mencionar que el mismo constructo fenomenológico está conformado en relación y en su defecto, también al ser adscrito como un mundo de “cultura”, se puede hacer alusión a una historicidad, hábitos tradiciones, etc., que igualmente configurarían la espacio-temporalidad del fenómeno.

#### 2.1.1.2. Heidegger y hermenéutica de la facticidad

En las aproximaciones conceptuales señaladas, se clarificaba que la fenomenología para Heidegger se asume en un enfoque “ontológico”. Ahora bien, lo mencionado correspondería a una orientación particular de la “fenomenología” frente a las acepciones instauradas desde el carácter metodológico de la misma, en vista de que para este autor, la fenomenología se identifica con la ontología. Es menester clarificar ahora el aporte característico de Heidegger que se puede conjugar a lo dado por el método fenomenológico.

En relación a las premisas o supuestos antecedentes, Heidegger sostiene: “hay que entender la fenomenología como algo que no es manifiesto ni obvio...es pues, un cómo de la investigación... los objetos deben tomarse tal como ellos en sí mismo se muestran, es decir, tal como aparecen ante un determinado mirar” (Heidegger, 2008, págs. 98-99). Postura en la cual resalta en específico, que el fenómeno se encuentra “objetivizado” por el escenario donde se pretenda estudiarlo, por el propio mirar; en este caso (en relación a la realidad educativa), el fenómeno estaría expresado por la postura reflexiva e intencional desde donde el investigador busque enfocarlo.

El horizonte heideggeriano que se pretende aglutinar como “soporte” para el método fenomenológico, es la concepción de la facticidad y la posibilidad de su interpretación, a lo cual se caracteriza que para este autor “la idea de facticidad implica que sólo la idea de facticidad auténtica es el genuino objeto de investigación...la hermenéutica fenomenológica de la facticidad arranca...del corazón mismo de su situación fáctica, de un determinado estado de interpretación de la vida fáctica” (Heidegger, 2002, pág. 49). Se establece por tanto a la idea de “facticidad” formulada como un principio que contribuye a discurrir que el fenómeno educativo, constituye un hecho dinámico, y el cual, pese a la complejidad de los escenarios de donde se enfoque al fenómeno, mantendría el carácter específico como posibilidad de investigación y como es imprescindible en esta trayectoria, de “interpretación”. Conjugando estas referencias se instituye que la realidad educativa al ser un hecho fáctico, concreto, situado y deliberado en este caso, desde las asignaciones fenomenológicas de Heidegger; el hecho educativo se configura como constructo objetivo con posibilidad de ser interpretado a partir del ejercicio de una hermenéutica que nace y se desarrolla en la misma realidad fenoménica.

Desde un modo general, se especifica que estos elementos: mundo vital (en Schütz) y fenomenología como interpretación de lo fáctico (Heidegger); son expresiones fundamentales que se piensan necesarias adjuntar a lo dado por el método fenomenológico, de donde se pueda establecer algunas bases en las cuales el fenómeno pueda ser interpretado. Concluidas estas apreciaciones, se considera otra concepción metódica de la fenomenología.

## 2.2.El método en Hartmann

En Hartmann el carácter metodológico de la fenomenología, se encuentra señalado a partir de un enfoque crítico y reflexivo en la “descripción” y conocimiento del mundo de los fenómenos. Cabe resaltar de por medio, que su concepción metodológica para tal fin, difiere de algún modo de los constructos expuestos por Husserl, de este modo se menciona que:

Para Husserl... los fenómenos que se presentan en la actitud natural... deben ser reducidos fenomenológicamente. Después de esta reducción solo queda como residuo fenomenológico la conciencia pura, único campo de la fenomenología... los fenómenos de los que habla su fenomenología no son fenómenos subjetivos. Son los fenómenos que nos presenta la realidad total... El mundo y el yo tienen igual importancia... constituyen el ámbito en el cual se presentan los fenómenos...por eso resume Hartman su concepción de la fenomenología con las siguientes palabras: “No basta volver a los fenómenos, como Husserl lo exige; tenemos que volver a la tierra, a la vida” (Cruz, 2011, págs. 30-31).

Indudablemente a partir de la particularidad de esta referencia, se legitima una reorientación del método fenomenológico propuesto por su predecesor, visualizado en cuanto Hartmann no pretende sobrellevar las evaluaciones fenomenológicas a un “idealismo”, sino que por otro lado, su propuesta fenomenológica se ve enmarcada en la gestación de problemas y respuestas no originadas en otro estadio que no sea en la particularidad de los mismos fenómenos.

Cabe resaltar el orden al que responde el método fenomenológico en esta postura, lo cual según el mismo autor (pág. 32) en su obra *Idea de una Philosophia Perennis* en

Nicolai Hartmann, esta sistematicidad fenomenológica se encuentra situada desde tres estadios referenciales: **a)** Fenomenológico: consiste en la descripción del objeto con todos sus rasgos esenciales, sin excluir ningún aspecto relevante. Mediante esta consigna se busca iluminar el fenómeno sin ir más allá. **b)** Aporético: parte del instante equívoco del estadio fenomenológico; se enfoca en el tratamiento de los problemas como tales, hace resaltar el problema en el fenómeno y lo somete a un análisis que permite conocer la estructura del problema para el ensayo de respuestas. **c)** Teorético: son las respuestas a los problemas, las cuales deben ser leídas en el fenómeno mismo (pág. 28). A partir de la singularidad de esta estructuración metódica se puede especificar que Hartmann, mantiene un enfoque diverso al enfoque propuesto por el predecesor de la fenomenología; en cuanto éste no se reduce a un “idealismo puro”, sino contrariamente al considerar que hay que volver a la tierra, a la vida, Hartmann se orienta en propiciar ya no una comprensión y conocimiento del fenómeno tal como lo concebía Husserl, sino que inversamente, dicho conocimiento se ve reflejado en el ensayo de respuestas o estructuración de teorías que son desarrolladas a partir de la relación y el encuentro del cognoscente con los mismos fenómenos, no reduciéndose por tanto a una idealización.

Es imprescindible ahora, tomar en reparo los postulados metodológicos de los autores anteriormente expuestos, que en sí, radican en la pretensión de llegar a mantener un orden de análisis o conocimiento del fenómeno, teniendo como base y fundamento la descripción de este tal cual aparece. En esta trayectoria, para proyectar un acercamiento al hecho educativo, es oportuno “emplear” estos alcances metódicos, partiendo de referencias propias del fenómeno educativo. Con esta premisa se procede a revisar su incidencia.

### **3. Implicaciones del método fenomenológico en la educación**

Para las implicaciones que se pretenden proponer a partir de la conjunción metodológica de la fenomenología y el hecho concreto de la realidad educativa, es necesario promover una “separación” (por motivos explicativos) entre sujetos y los demás elementos que forman parte del ámbito educativo. En efecto, la separación evocada, corresponde en sí a dos criterios: por un lado, el carácter antropológico, analizado desde el método de Husserl y a la propuesta que se esgrima de aquello, enunciar algunas bases para posibilitar una interpretación; y por el otro, el carácter curricular, analizado desde la concepción metodológica de Hartmann.

Es importante reconocer que la referencia “carácter antropológico”, hace alusión a un campo amplio de conocimiento, por ende, es importante clarificar que para pretender hacer una aproximación conceptual a los sujetos en educación, se toma por “concreto” solamente la expresión del educando, educador y las relaciones que se producen entre ellos. Por otra parte, en el “carácter curricular” se alude a los contenidos, métodos de enseñanza, criterios de evaluación, objetivos, etc., que forman parte imprescindible en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas aclaraciones se enarbolan con el objetivo de propiciar un acercamiento “integral” a la realidad educativa. Concluidas las elucidaciones precedentes, se plantea las reflexiones que en este primer momento, atañe a análisis de la relación de los sujetos educativos.

#### **3.1. Carácter antropológico**

Se ha mencionado que el método de Husserl pretende llegar a la cosa tal cual es, mediatizado en específico por las reducciones establecidas en el proceso metodológico. Por tanto, es propicio mencionar que estas reducciones se configuran

como elementos directivos y facilitadores para la consecución de la conciencia objetiva del hecho, cuanto más allá de conferir una descripción del mismo, certifica su “conocimiento”, la esencia que se “purifica”.

Es ventajoso clarificar que para la reciprocidad del método husserliano con el fin propuesto, se inicie en relación a una referencia propia emanada del ambiente educativo, referido en este caso al tipo de relación existente entre sujetos dentro del espacio institucionalizado. En esta perspectiva, se remite a una “experiencia de vida” narrada por uno de los sujetos educativos, en el cual abiertamente da a conocer la peculiaridad de la relación entre sujetos en algunos espacios formativos, de este modo refiere:

Cuando pasé a segundo grado me cambiaron de profesor... fue bien malo...nos maltrataba mucho... A parte de eso nos dejaba sin recreo parados en la esquina del aula hasta la hora de irse a la casa... en el pizarrón ponía ejercicios muy difíciles. Cuando no podíamos nos tiraba con el borrador en la cara o en cualquier parte del cuerpo...<sup>1</sup> (Reyes, 2009, pág. 65)

A partir del fragmento de la historia, que en este caso se circunscribe en relación a la experiencia del educando, la concepción de su realidad parte en sí desde caracteres prácticos externos que influyen y determinan su “comportamiento” dentro del espacio educativo.

Conjuntamente con la referencia anterior, y partiendo desde los planteamientos metodológicos de Husserl, la “actitud natural” como primer momento del método,

---

<sup>1</sup> El fragmento de la historia de vida, es citada por el autor consiguiente en su artículo la complejidad en las estructuras de la violencia: una mirada desde le proceso educativo; artículo en el cuál, especifica que esta historia corresponde a una profesora de la provincia de Chimborazo. En ello, se ha considerado pertinente transcribir dicha experiencia de vida, corrigiendo los aspectos ortográficos, pero manteniendo su legitimidad en cuanto orden y significado de la misma.

queda declarada en el hecho de que este “tipo” de relación entre sujetos, es susceptible de verificación, y la experiencia mantenida de ella, conlleva a aseverar que la constancia de las problemáticas de “interacción” entre sujetos educativos, se percibe como algo real, y pertenece a un segmento de “descripción pura”, en cuanto estas singularidades son existentes en sí mismas, y se hacen presentes con anterioridad a las opiniones, veredictos o juicios, preconcebidos por parte del cognoscente de la misma. Por tanto, las implicaciones de la “relación” entre sujetos educativos que se visualiza en esta referencia, es un mundo de singularidades; es el mundo circundante demostrado independientemente de la consciencia de quien pretende conocerla; es aquello que se encuentra ahí, “ahí adelante”.

En el segundo momento referencial del método fenomenológico conviene precisar a la reducción eidética, expresada a partir de los datos concretos surgidos de la percepción mantenida del objeto. Con lo mencionado, se enuncia que para aprehender una esencia, se parte de las “intuiciones” de la realidad, en este caso, a partir de la “experiencia narrada” y de la especificidad que confiere la misma. A partir de estas nociones, se puede mencionar según Viscardi (2007) en su obra *Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social*, que las irracionalidades de la mal llamada interacción entre los sujetos educativos, pueden puntualizarse de sobremanera en las siguientes invariables: agresión, incivildades, palabras hirientes, interpelaciones, humillaciones, etc., acepciones configuradas como actos que se hacen presentes en el proceso educacional. Lo cual determina el descubrimiento de la esencia, y consecuentemente a dicha esencia se la puede nominar como violencia que en su legitimidad, correspondería a cada uno de estos elementos dilucidados, a los sustratos que están dotados de contenido desde esta “experiencia narrada”, es decir, no son constructos psicológicos adversos a la

realidad de la cual se parte, sino, son contruidos a partir de la misma. Por ende, dicha esencia no es independiente, en vista de que nace de la subjetividad atencional y ésta se remite a una realidad.

En última instancia, siguiendo el horizonte del método propuesto, se enfoca en la “reducción fenomenológica”, y al establecer que la finalidad de ésta se resume en “revelar el yo puro, o la subjetividad trascendental como especie de residuo que goza de una evidencia...según el mundo o lo que es revelado y el yo” (Verneaux, 2006, pág. 180). Se expresa que la consciencia de las esencias sobre el elemento referencial (relato del educando), se encuentra relegado bajo el nombre de una “estructura” de violencia, pero ¿Por qué estructura de violencia? La justificación para este juicio se dictamina en que como cognoscente del objeto intencional, se tiene consciencia de un mundo circundante que es el aula de clases, en el que “interactúan” los sujetos educativos; y al tener consciencia de aquella “realidad”, de sus expresiones jerárquicas y de poder, se llega a legitimar que dicha consciencia da como resultado esta cogitatio concreta, que se inmiscuye en relación a los juicios enarbolados sobre el ser de aquella realidad cognoscible. Se visualiza por tanto, la revelación del “yo puro” en relación al encuentro con esta realidad (nóesis-noema), la percepción que está dirigida a la realidad y viceversa.

Desde otro punto de vista, partiendo desde la premisa anteriormente expuesta, de que el método fenomenológico -propuesto por Husserl- dirigido a las cosas mismas, prescinde de lo accidental y circunstancial de los fenómenos que sin duda son parte importante para el conocimiento del mismo. Es pertinente conjugar a la consciencia de lo dado por el método fenomenológico (lo que se ha nominado como estructura de violencia), las implicaciones “mundo vital” y la posibilidad de su interpretación –

que en este caso se propone circunscribir bajo ciertas interrogantes para su proceso— como soportes para posibilitar la comprensión del porqué de las acciones violentas dentro del espacio educativo. En consecuencia, antes de llegar a concretizar las interrogantes que se propone para el ejercicio de una “hermenéutica” del fenómeno en su contexto, es oportuno partir de la noción que la violencia, comúnmente es de carácter inevitable en los procesos educativos según los procedimientos anteriormente analizados. En esta trayectoria Fullat (1988) en su obra la peregrinación del mal: estudio sobre la violencia educativa, sostiene que la violencia dentro del espacio educativo es un hecho que se hace visible en cuanto modifica la conducta del otro, sus informaciones, actitudes, habilidades, etc., lo cual refiere a la representación adversa de un enfoque normativo en la relación entre sujetos dentro del escenario educativo.

Ulteriormente se expone de manera concreta, que para propiciar la posibilidad de llegar a una comprensión legítima de la realidad educativa en cuanto a su dimensión antropológica, partiendo de lo dado por el método y conjugando con los aspectos fortuitos evidenciados en Schütz ( que a partir de aquello favorecer una “hermenéutica” desde el criterio Heideggeriano establecido anteriormente) se evoca incautas interrogantes que se inmiscuyen como el intento de llegar a comprender de una mejor manera la denominación “estructura de violencia”. En base a esta especificidad, surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál es la génesis de la violencia escolar? ¿Es un recurso para promover el aprendizaje? Y en consecuencia ¿Cuáles son los principales motivos por los cuales los docentes recurren a este “recurso”? ¿Responde a un canon histórico? ¿Forma parte de la cultura y es común aplicarlo al entorno educativo?, etc.

Quizá estas propuestas originadas para la posibilidad de una interpretación del objeto, no tengan nada singular, y posiblemente con aquellas acepciones se acaecería en una “reducción” de la hermenéutica, pero indubitadamente, es claro pronunciar que “la estrecha relación que aparece entre preguntar y comprender, es la que da a la experiencia hermenéutica su verdadera dimensión” (Gadamer, 1993, pág. 453). Por lo cual estas expresiones en definitiva, permitirían ampliar el horizonte de conocimiento de tal “realidad” desde un modo diverso. En este caso, el correlato entre la consciencia y el hecho que parte de las conmociones circunstanciales, permiten ser interpretados desde la posibilidad de una hermenéutica que nace y se desarrolla a partir del mismo entorno en el cuál dicho fenómeno es y se hace.

Finalmente, se resalta que en este espacio no se enfatiza en propiciar respuestas a las problemáticas planteadas, en cuanto se acaecería en un campo de investigación que puede diferir del enfoque propuesto inicialmente, pero es necesario argüir que estas apreciaciones fenomenológico-hermenéuticas, se reflejan como elementos, o en la gran dimensión de la palabra, como métodos mediante los cuales, se abre otra posibilidad de conocer y comprender el fenómeno educativo, la relación entre sujetos promotores de su proceso.

En lo que respecta a contenidos, técnicas, estrategias, y demás variantes, queda reflejado en el apartado analizado a continuación.

### 3.2. Carácter curricular

Con esta acepción se refiere a los elementos inmateriales y de contenido que se visualizan dentro del mundo vital, del espacio educativo. Para propiciar un análisis dentro de esta realidad se toma como punto focal los planteamientos metódicos de Hartmann ya mencionados anteriormente, en cuanto posibilitan un acercamiento

crítico, reflexivo y sobretodo interrogatorio frente a un determinado fenómeno, resaltando en ello que cuya finalidad se expresa en predisponer posibles respuestas a las problemáticas –en este caso curriculares- conforme a las directrices que emanan del modo de entender al mismo.

En esta perspectiva, para resaltar la descripción del “fenómeno” (currículo) se recurre a considerar como punto específico, las principales concepciones que se tienen sobre aquel. Una de las aproximaciones se legitima en lo siguiente, “al sistema educativo le corresponde a través de un programa de estudios (currículo) “trasmitir” la razón alcanzada por la especie... el programa de estudio viene a ser un desarrollo compendiado para tal fin” (Villarini, 2010, pág. 324). En esta premisa, se puede reseñar la descripción de los rasgos fundamentales que el carácter curricular mantiene dentro de sí, tal es el caso que al referirse a los términos “transmitir” y “desarrollo compendiado” se establece que estas connotaciones se vinculan de sobremanera a fines, objetivos, métodos, técnicas y sobretodo contenidos a los que vinculan los agentes encargados de la formación del individuo; aquello sería los rasgos esenciales característicos en esta definición.

Del mismo modo, manteniendo la referencia al mismo objeto puesto en cuestión, se enuncia que:

El currículo queda definido por el conjunto de supuestos de partida, de los objetivos y metas propuestas y las estrategias para su logro. Está definido por el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, valores, actitudes, etc., que la escuela va a promocionar en su constante labor... (Díaz, 2002, pág. 81).

La descripción originada en esta definición, se muestra enfocada en la diversidad de elementos que formalizan su constitución, su razón de ser. Por tanto, su legalidad estaría encaminada en la correspondencia de cada uno de estos elementos disponibles y su aplicación en quienes ejercen o forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, conjugando las apreciaciones precedentes, se puede distinguir a groso modo el sustrato del estadio fenomenológico como primer momento del método, en vista de que el currículo como fenómeno queda descrito a partir de sus componentes, es decir: como conjunto de conocimientos, estrategias, actitudes y posibilidades que son en definitiva orientadores (que al menos en estas definiciones se evoca) del procedimiento de escolarización dentro del espacio institucionalizado.

Por otra parte, conviene señalar antes de referirse al siguiente momento, al estadio aporético, que la descripción “aporía” mantiene un distinto significado en relación a la concepción clásica. La concepción de ésta en Hartmann, se relega al tratamiento de interrogantes y problemas que nacen del fenómeno, acción que permite conocer su misma estructura para el ensayo de respuestas (mencionado anteriormente). De esta manera, su función se promueve en especificar los problemas de conocimiento, en este caso desde el espectro curricular.

A partir de la dilucidación del término, y relacionando con la dimensión del fenómeno educativo al cual se está refiriendo (currículo) se declara en este segundo momento, que la construcción del currículo responde a una “concepción” de educación que la subyace; y por tanto su naturaleza estaría problematizada según las diversas nociones “subjetivas” de educación y a partir de ellas, se trate y se construya al currículo. Frente a lo adscrito, y desde un modo muy general, es oportuno

distinguir las posibles interrogantes posibles de argüir a partir de la concepción de currículo, y que convergerían en las sucesivas especificaciones: ¿Qué enseñar? Interrogante que se establece a partir de los contenidos; ¿Cómo enseñar? Que surge desde las acepciones estratégicas y metodológicas en el proceso de enseñanza - aprendizaje ¿Qué es pertinente evaluar? Que se enmarca como el control y/o síntesis del proceso antes mencionado. Estas interrogantes forman la estructura crítica que surge del análisis de las concepciones sobre un enfoque realista y normativo de la naturaleza de la educación y en su constante, desde la concepción del currículo.

Finalmente, con la pretensión de enfocarse en el último estadio metodológico (teorético), es importante resaltar que en este espacio, solamente se muestra algunas aproximaciones consecuentes a estos problemas surgidos dentro de este contexto “curricular”, recalando que resulta difícil dar una solución concreta en este itinerario. Con lo expuesto se asigna lo siguiente: “hay que subrayar que el planteamiento del problema es una vía hacia la solución. Hemos de ver una posibilidad de solución de las aporías y un intento de no convertirlas en puros problemas, encerrados en la realidad del conocimiento” (Rodríguez, 2007, pág. 320). En base a lo cual se procede a desarrollar dichas interrogantes, a partir del planteamiento de una tesis, antítesis y una aproximación sistémica, de donde devendría el sentido y el significado de proponer en ello un esbozo de solución o respuesta.

A continuación se desarrolla lo planteado:

a) ¿Qué enseñar?

Tesis: Para la UNESCO (s.f) en su publicación Qué enseñar: los objetivos, es una condición necesaria que se enseñe a comprender teorías y conceptos científicos

asociados a problemas actuales de interés social, donde están implicados valores de utilidad práctica que de algún modo sirvan para entender mejor la vida cotidiana.

Antítesis: se clarifica en López (1998) en la obra enseñar a pensar desde la fenomenología, que al hablar de si la educación ha de ser crítica y reflexiva, se debe basar en la filosofía. En efecto, no únicamente en el pragmatismo, sino también en otras tendencias.

Síntesis: No hay contradicción entre las determinadas aproximaciones en cuanto a la interrogante, pero se pone en debate la importancia del contenido que se debe enseñar.

En efecto, o bien lo pragmático o bien lo crítico – reflexivo, son aspectos que podrían ser eliminados en el momento de la selección de contenidos para impartirlos en el espacio institucionalizado. Por tanto, en el proceso educativo se debe enseñar sí el contenido científico, en orientaciones pragmáticas según “obliga la sociedad”, pero éste debe tener como justificación la reflexión filosófica, de modo que la finalidad de la educación se vea encomendada en un fundamento racional.

#### b) ¿Cómo enseñar?

Tesis: Para Díaz (2002) en su escrito didáctica y currículo, un enfoque constructivista: sostiene que es conveniente enseñar a partir de una secuencia de contenidos y actividades mediatizados por el currículo, haciendo de aquellas, una estrategia de enseñanza que el profesor decide como pauta de intervención en el aula.

Antítesis: Para enseñar, según Narvárez (2006) en su obra una mirada a la escuela nueva, no hace falta la existencia de paradigmas de contenido muy abstractos, sino

solamente como propugna Decroly<sup>2</sup>, se debe basar en la observación y la experimentación como forma natural del aprendizaje espontáneo de los niños.

Síntesis: Al igual que la problemática anterior, estas concepciones difieren en los modos de pensar la mejor manera de “estrategizar” y “metodologizar” los procedimientos educativos según el enfoque de educación al cual pertenecen.

En efecto, o bien las estrategias que se basan en contenidos curriculares y la “idealización” de estrategias del profesor a partir de la misma, o bien la observación y la experimentación como otro modo de pensar la metodología para enseñar, quedarían eliminadas dependiendo la posición en que se la entienda a la educación. Por tanto, dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje es preciso adherirse a la creatividad del docente, en cuanto posibilite descender los temas referentes al espectro didáctico en el aula de clases.

c) ¿Qué evaluar?

Tesis: “la prioridad pasa a ser la planificación y organización de actividades... que permitan valorar el grado de significatividad del aprendizaje realizado por los alumnos, la evolución en el tiempo de ese aprendizaje y el progreso personal realizado” (Coll, 2002, pág. 6).

Antítesis: para Fairsten (2003) en la obra *¿cómo se enseña?*, la evaluación consiste en emitir un juicio sobre una realidad, y la enseñanza es una realidad, pero esta no sólo se juzga por lo que aprendió el alumno. En tanto la educación es actividad moral, social y política, puede evaluarse tomando en consideración otros criterios no

---

<sup>2</sup> Pedagogo contemporáneo. Criticó los métodos de enseñanza de la escuela tradicional y propuso nuevos principios referentes al proceso, tales como: el respeto al niño, la libertad, etc.

tradicionales, tales como el respeto por el otro, la adecuación al contexto socio cultural, la coherencia entre fines y métodos, los propósitos, etc.

Síntesis: Se mantiene un espacio confrontativo en cuanto existe la posibilidad de evaluar o solamente los resultados esperados por la enseñanza o dichos resultados conjuntamente con las habilidades y actitudes que haya desarrollado el educando dentro del espacio educativo.

En efecto, o bien lo actitudinal conjuntamente con el resultado de enseñanza o solamente dicho resultado, quedarían eliminados dependiendo las influencias contextuales o políticas a las cuales se adhiere el currículo en general y el docente en particular. Por tanto, se debe evaluar el nivel de aprendizaje logrado por los educandos conjuntamente con las interacciones de aquellos con el entorno, es decir, el respeto por el otro, por la naturaleza, por sí mismo, etc., en vista de que se busque formar personas y no acaecer en la “creación” de instrumentos.

Por último, ya expuesta la problemática originada a partir de los lineamientos curriculares, es correcto mencionar que tanto las interrogantes de contenido, metodología y evaluación referidas anteriormente, son catalogadas como problemáticas a las cuales no es posible dar una solución ni tampoco una única respuesta, en vista de que existe un sin número de escenarios que pueden ser humanistas, sociológicos, religiosos, etc., los cuales determinarían el sentido y la trayectoria de la construcción del currículo. Se puede establecer por tanto que la legitimidad de cada interrogante expuesta corresponde a la postura a la cual se adhiere la institución responsable de la educación, a las inclinaciones curriculares y a los procedimientos a los cuales se incruste el propio docente, guía u orientador.

En estas acepciones se ha mencionado en específico los componentes más evidentes que se esgrimen dentro del procedimiento educativo. Ahora bien, es menester encuadrar ciertas estrategias para el uso del método fenomenológico dentro del aula de clases, lo cual en legitimidad es de atención poco brindada, en vista de que se reconoce que la legalización de la educación se encuentra especificado en enseñar y aprender, y al parecer, no existe un espacio marcado por parte de los “sujetos” educadores para un acercamiento crítico y reflexivo a las imposiciones gubernamentales, y peor aún para cuestionarse sobre las diversas problemáticas que pueden surgir en el proceso educativo. Con esta clarificación se procede.

### 3.3.Estrategias para el uso del método fenomenológico en el aula de clases

Retrotrayendo a colación el análisis elaborado en esta sección, a lo dado por el método fenomenológico, se descende ahora en el espacio de referencia del proceso educativo institucionalizado (tradicional), es decir; en el aula de clases. Conviene resaltar que en este espacio, para el uso del método fenomenológico se toma en consideración la secuencia metódica de los lineamientos propuestos por Hartmann, en cuanto propicia una actitud crítica e interrogativa frente a una realidad determinada y además, estas referencias se remiten como sustento para la proyección de una actitud acertada en el proceso educativo desde el educador, en el mundo circundante donde está inmerso, en vista de que se lo entiende como el más cercano a la responsabilidad de propiciar una buena educación (dentro de la institución) que contribuya a solventar las necesidades y sobre todo encaminar a la autorrealización de la persona. Con esta responsabilidad que se le adjunta al educador se especifica lo siguiente:

El profesor... debe ser un mediador entre la sociedad y el individuo y no en un mero transmisor de contenidos. El aprendizaje mediado es un constructo... para describir la interacción especial entre el alumno y el mediador que hace posible el aprendizaje intencional y significativo. La experiencia del aprendizaje mediado es una condición necesaria para lograr el desarrollo y enriquecimiento del sujeto (María del Rosario, 2003, pág. 61).

Aspecto en el cuál, queda resumido el “rol” que dicho educador debe asumir, y la finalidad a la cual debe encaminar al educando.

Frente a este “ideal”, se plantea ciertas estrategias puntuales para facilitar la consecución de un rol mediador por parte del sujeto educador. Para ello, centrándose especialmente en el carácter curricular, al cual anteriormente ya se ha aludido diversas problemáticas con el intento de dar un esbozo de solución, se puede proponer las siguientes estrategias que el docente podría ponerlas en práctica. En esta perspectiva se enlista:

En relación a los contenidos ¿Qué enseñar?, es preciso que el docente maneje una actitud “interrogativa” sobre esta sección dentro de los procesos educativos, es decir, que éste tenga un horizonte crítico frente a los recursos generales impuestos o sugeridos (por ejemplo, textos, manuales ,et.,) mediante los “agentes” u “organismos” educativos superiores a su persona, etapa donde se espera que éste educador a partir de ellos, pueda seleccionar los contenidos más adecuados para los educandos e investigar sobre los temas de interés, de cuyo modo su enseñanza no se reduzca a la sola trasmisión de contenido de textos escolares que en su defecto, nadie asegura que estén bien elaborados. También es necesario que los contenidos no

se reduzcan solamente a lo conceptual, sino que pueda articularse con lo actitudinal y lo procedimental, en cuanto posibilite una enseñanza “integral”.

En relación a los métodos y estrategias ¿Cómo enseñar?, el docente debería adaptar el contenido propuesto mediante estrategias y metodologías propias a cada tipo de contenido (cada tipo de contenido tiene su propia metodología), conjugando con medios y recursos propios para las necesidades de los estudiantes. En este punto, desde una actitud creativa, de modo que el aprendizaje sobre el tema, sea parte de los “intereses” de los estudiantes según la etapa de desarrollo en la que estos se encuentren.

En relación al control del aprendizaje ¿Qué es pertinente evaluar?, se considera propio, que el docente no se adhiera solamente a una evaluación sumativa referida a lo conceptual, sino que pueda integrar a ello, tanto lo procedimental como lo actitudinal, construyendo en base aquello, una evaluación formativa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, conviene señalar que el educador debe tener conocimiento del entorno en el cual este educa, se dice con ello, que la actividad cotidiana de dicho agente formativo, se encuentre justificada por el conocimiento de las principales singularidades del espacio circunstancial donde este se desarrolla (cultura, hábitos). No es lo mismo enseñar en el campo, en la ciudad o en sitios periféricos. De allí deviene la selección y aplicación de contenidos métodos y estrategias de acuerdo a las necesidades contextuales de los educandos. Lo mencionado se convierte en ejes centrales para el educador, en vista de que permitiría cultivar su rol de mediador en el proceso educativo, que asume la tarea de educar con responsabilidad y sobretodo con compromiso para el beneficio de los demás.

## Conclusión

Después de concluir esta investigación de orden bibliográfico, la primera noción posible de argüir en base a la conjunción que se ha intentado elaborar entre el método fenomenológico y la realidad educativa en cuanto fenómeno, es la afirmación de que en el hecho educativo, el carácter sistemático de la fenomenología constituye uno de los fundamentos claves que permite analizar las “expresiones” relacionales y de contenido de la realidad educativa, proyectando desde esta empresa, su comprensión y conocimiento.

Desde los aportes significativos expuestos por Husserl, Schütz y Heidegger, se puede llegar a establecer que la realidad educativa evoca un conflicto de relación, en cuanto el espacio donde se educa, al ser un mundo en donde confluye la gran disensión que es el ejercicio del poder, la intersubjetividad queda inmersa en la utopía, aspecto mediante el cual, se refiere a que en este espacio educativo institucionalizado no es posible entenderse como personas, no existe una mutua comprensión, no es un espacio de interacción, es por ello el ejercicio de la violencia. Este es el horizonte de la facticidad genuina que se ha llegado a conocer y a partir de ella, establecer ciertas interrogantes para el ejercicio de una hermenéutica que parta de lo contextual.

Del análisis elaborado a partir de Hartmann, se infiere que el carácter curricular en cuanto a contenido y demás variantes, no es un problema en sí mismo, sino inversamente, el problema radica en las diferentes concepciones de educación, porque mediante aquellas, la institución o el organismo superior a aquel, procede a la construcción curricular. En tanto, se visualiza la existencia de diferentes concepciones de educación, las mismas que determinan las diferentes construcciones

curriculares. El debate que de aquello nace, inicia en los temas de contenido, estrategias de enseñanza, el control y/o evaluación. Además, estas problemáticas se convierten en bases para propiciar estrategias para que el docente se convierta en mediador dentro del proceso educativo.

Finalmente, otro de los aportes fundamentales construidos a partir del carácter metodológico de la fenomenología, es el acercamiento a las distintas problemáticas que emanan a partir del análisis y el cuestionamiento de la complejidad misma del fenómeno así estudiado. Por tanto se confirma la idea a defender propuesta, concretizada en cuanto se afirma que el método fenomenológico contribuye al conocimiento de la manifestación del fenómeno educativo, la relación entre sujetos y las problemáticas del eje curricular, y como se ha mencionado, se configuran bajo lo que cada uno entiende por educación y sus implicaciones.

Se evidencia el cumplimiento parcial del objetivo que se enfocaba en conocer la manifestación del fenómeno educativo en cuanto a las relaciones singulares entre los sujetos actores y las problemáticas que emanan de lo concebido como currículo. Se dice parcial, porque la complejidad que representan estos elementos en el espacio educativo, no puede reducirse a un análisis originado en la particularidad de algunos autores que se posicionan en una corriente de pensamiento. Lo mismo posibilita que en otras investigaciones se profundice en base a otros autores de distintas inclinaciones conceptuales, lo cual convergería en un acercamiento posiblemente más pertinente al fenómeno educativo. Sin embargo, las aportaciones teóricas desde los autores seleccionados, han quedado fijadas a partir del propósito de la investigación, que se encaminaba en el desarrollo de una descripción, análisis y conocimiento de la manifestación de la realidad educativa.

## Referencias

- Coll, C. (2002). Evaluar en una escuela para todos. Cuadernos de Pedagogía(318), 50-54.
- Cruz, D. (2011). La idea de una Philosophia Perennis en Nicolai Hartmann. (U. N. Colombia, Ed.) bdigital, 19-36.
- Díaz, F. (2002). Didáctica y currículo: un enfoque constructivista. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Dreher, J. (13 de 05 de 2015). Casa abierta al tiempo. Obtenido de Universidad Autónoma Metropolitana:  
<http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodologiaMaestria/Dreher.pdf>
- Durkheim, É. (1999). Educación y sociología. (J. M. Liarás, Trad.) ATALAYA, SA.
- Fermoso, P. (1988-89). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. Educar,14-15, 121-136.
- Fullat, O. (1988). La pererincación del mal: estudio sobre la violencia educativa. Barcelona : Universidad autónoma de Barcelona.
- Gadamer, H. (1993). Verdad y método. (A. A. Agapito, Trad.) Salamanca: Sigueme. S.A.
- Heidegger, M. (1951). Ser y Tiempo. (J. Gaos, Trad.) Mexico: Fondo de cultura económica .
- Heidegger, M. (2002). Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. (J. A. Escudero, Trad.) Madrid: Trotta.

- Heidegger, M. (2008). *Ontología Hermenéutica de la facticidad* (Tercera ed.). (J. Aspiunza, Trad.) España: Alianza.
- Husserl, E. (1994). *Meditaciones Cartesianas*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2012). *La idea de a fenomenología*. (J. A. Escudero, Trad.) Barcelona: Herder.
- Lobosco et. al. (2006). *PHRÓNESIS Temas de filosofía*. Barcelona: VICENS VIVES.
- López, C. (1998). *Enseñar a Pensar Desde la Fenomenología*. *Philosophy and Children*. Obtenido de <https://www.bu.edu/wcp/MainChil.htm>
- María del Rosario, C. (2003). *Educación en valores, misión del profesor*. *Tendencias pedagógicas* 8, 59-68.
- Martínez, J. (2004). *En torno a la "reducción" en Husserl*. *Isla de Arriarán*, 381-398.
- Narváez, E. (2006). *UNA MIRADA A LA ESCUELA NUEVA*. *educere*, 10(35), 629-636.
- Reyes, D. (2009). *LA COMPLEJIDAD EN LAS ESTRUCTURAS DE LA VIOLENCIA: UNA MIRADA DESDE LE PROCESO EDUCATIVO*. *Sophia*, 61- 80.
- Rodríguez, J. (2007). *Fenomenología y aporética del conocimiento*. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra*, 304-331.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social* . Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Suárez, C. (2007). EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LA INTERACCIÓN COOPERATIVA. *Investigación Educativa*, vol. 11 N.º 20, 61- 78.

Trilla, J. (1997). EL universo educativo y los adjetivos de la educación. En la educación fuera de la escuela. México: Ariel.

UNESCO. (s.f). Qué enseñar: los objetivos. Recuperado el 11 de 06 de 2015, de [http://www.unesco.org/education/educprog/ste/pdf\\_files/curriculo/cap4.pdf](http://www.unesco.org/education/educprog/ste/pdf_files/curriculo/cap4.pdf)

UPS. (2008). HUMANE MAGISTER VIVENDI Reconocimiento a la vida y obra académica del P. Dr. Julio Perelló sdb. Quito: Abya-Yala.

Velasco, J. (2011). Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones. Coatepec, 59-83.

Verneaux, R. (2006). Historia de la filosofía contemporánea. Barcelona, España: Herder.

Villarini, A. (2010). La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento según Eugenio María de Hostos. Puerto Rico: Alicante: BVMC.

Viscardi, N. (2007). Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social. *INJU*, 144-158. Obtenido de [http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9699/1/violencia\\_en\\_las\\_aulas\\_viscardi.pdf](http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9699/1/violencia_en_las_aulas_viscardi.pdf)