



Universidad de Valladolid

EL CONCEPTO DE LEBENSWELT Y SU APLICACIÓN PEDAGÓGICA

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Autor: Aitor Parra García

Tutor: José Manuel Chillón Lorenzo



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DEPARTAMENTO de FILOSOFÍA

Máster en Educación Secundaria Obligatoria

Resumen

El método fenomenológico de Husserl ha sido frecuentemente interpretado como un camino huero, meramente teórico y alejado del mundo histórico-cultural. En este trabajo nos proponemos demostrar que la fenomenología husserliana, y en concreto el concepto de *Lebenswelt*, no solo es aplicable a la comprensión teórica del ámbito educativo, sino que además nos permite construir y descubrir valores y sentido para orientar la práctica. Para ello, examinaremos las raíces de las principales corrientes de pensamiento en la educación, buscando las contribuciones de la fenomenología y la filosofía a la educación. Vamos a investigar cuales han sido las principales tradiciones epistemológicas de la educación y el correlativo abordaje científico o filosófico de las mismas. Repasaremos dichas corrientes de pensamiento dividiéndolas según el lugar de origen de sus tradiciones, identificando cual ha sido la más influyente en el desarrollo de la educación en nuestro país. De este modo, podremos situarnos en el campo educativo antes de definir cuáles podrían ser las aportaciones del método fenomenológico. Después, haremos una interpretación del sentido de la fenomenología de Husserl y su recepción en España, partiendo de las concepciones más extendidas sobre las limitaciones de su pensamiento en cuanto al ser humano histórico-cultural. A continuación, desentrañaremos el concepto de *Lebenswelt*, el cual da título a este trabajo, así como la conciencia como unidad de sujeto y mundo y la génesis del conocimiento en el aprendizaje. Finalmente, examinaremos el fenómeno educativo desde la fenomenología husserliana y formularemos algunas sugerencias orientativas para la práctica educativa inspiradas en el concepto de “mundo de la vida”.

Palabras clave: Lebenswelt, Umwelt, fenomenología, mundo de la vida, Husserl, conciencia, vivencia, sentido, educación, filosofía de la educación, aprendizaje, pedagogía.

Índice

Resumen.....	1
Palabras clave:	1
Índice	2
Justificación	4
Justificación personal.....	4
Justificación académica	4
Justificación científica	5
Justificación profesional	6
Introducción	7
El estado de la cuestión.....	9
Tradiciones epistemológicas en la educación	9
La herencia pedagógica de España.....	16
Los abordajes de la filosofía de la educación.....	19
La fenomenología en la educación	24
La fenomenología en España	31
El <i>Lebenswelt</i> de Husserl y su aplicación pedagógica	36
La refutación de la interpretación convencional de Husserl	36
La equivalencia del <i>Lebenswelt</i> con el mundo de la historia	46
El mundo de la vida; intersubjetividad y sentido	51

Reconducción del mundo a la conciencia	54
Apertura del sujeto al mundo: génesis del conocimiento en Husserl	57
La educación en el <i>Lebenswelt</i>	64
Las aplicaciones pedagógicas del <i>Lebenswelt</i>	73
Conclusión: La “vuelta a las cosas mismas” en la educación	83
Referencias	87

Justificación

Justificación personal

La razón que nos motivó para iniciar esta investigación fue la realización de que la filosofía, y en concreto la fenomenología, tenían mucho que aportar a la comprensión y la práctica educativas. A pesar de la estrecha unión que se da entre filosofía y educación, en el intento más reciente de constitución de la pedagogía como ciencia, esta relación parece estar transformándose. La intuición de que la fenomenología podría arrojar algo de luz tanto al problema de la práctica de la enseñanza-aprendizaje fue lo que nos motivó a iniciar esta investigación.

Justificación académica

Después de haber examinado la bibliografía disponible sobre el tema, hemos comprobado que las aplicaciones de la fenomenología a la educación frecuentemente se entienden como descripciones del proceso educativo en clave de la reducción eidética, limitándose a la interpretación del “Husserl convencional” (San Martín, 2015), es decir, un Husserl solipsista, idealista y alejado de la *praxis*. Por ese motivo, los autores de algunos de los artículos seleccionados han creído necesario desarrollar nociones del *Lebenswelt* con la ayuda de otros fenomenólogos, como Emmanuel Lévinas o Merleau Ponty, los cuáles sí habrían dado un desarrollo adecuado al concepto de “mundo de la vida”, respetando su historicidad y su incardinación socio-cultural. Creemos que sería interesante intentar demostrar que la fenomenología de Husserl bien interpretada es por sí misma suficiente para afrontar tareas prácticas indispensables para el futuro de la humanidad, como es el caso de la educación.

Justificación científica

En este trabajo defenderemos la importancia de compatibilizar los conocimientos científicos con una reflexión fenomenológica desde el mundo de la vida. Desde la pedagogía científica alemana centrada en el concepto de *Bildung* hasta las ciencias educativas francesas, la reflexión en el campo de la educación siempre ha dependido necesariamente del concepto de ser humano y del concepto de conocimiento que se asuma de base. Desde un punto de vista que reduce al ser humano a la suma de las múltiples descripciones que hacen las distintas ciencias, la reflexión filosófica no tiene cabida en el campo de la educación. Sin embargo, siguiendo a López (1998):

“No cabe duda de que la pedagogía es deudora de la fenomenología. Esto se debe a que la habilidad descriptiva y hermenéutica de la fenomenología es un factor imprescindible tanto para penetrar en la vida cotidiana como para reflexionar sobre el fenómeno educativo. El rigor de la fenomenología, la amplitud de sus aplicaciones y su penetrante tematización del mundo de la vida son razones suficientes para tenerla presente en cualquier programa dirigido a conocer o transformar la realidad humana, incluida obviamente la realidad educativa” (López, 1998, p.1).

Por ese motivo, confiamos en la capacidad de la fenomenología de Husserl para pensar la educación desde su fundamento, es decir, desde los sujetos, las vivencias y el mundo que constituyen la educación. La fenomenología puede proporcionarnos un método holístico y aportarnos una perspectiva diferente y fructífera sobre el proceso educativo, pero también y, sobre todo, nos puede ayudar a fundamentar y dirigir los esfuerzos científicos en la dirección

adecuada, prestando atención a los fenómenos esenciales y dirigiendo la práctica de la ciencia aplicada hacia los fines más valiosos. No conceder un espacio a la reflexión filosófica en el campo educativo sería abandonar las bases ideológicas implícitas de los abordajes científicos sin revisar y sin crítica. A este respecto cabe citar a Antonio Cervera: “negar la reflexión filosófica en el campo de la educación es creer ingenuamente que la educación de por sí es neutra” (Cervera, 1978, p.41)

Justificación profesional

Desde el ejercicio profesional de la enseñanza, creo que el método fenomenológico puede aportarnos descripciones adecuadas de las metodologías y didácticas existentes, especialmente de las dirigidas a la enseñanza de valores, de filosofía y de historia de la filosofía. El método fenomenológico, en virtud de realizar un análisis exhaustivo de la conciencia, es adecuado para desvelar los procesos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien el método fenomenológico no prescribe normativamente una metodología, si puede orientar la acción educativa según fines y valores, además de mejorar el entendimiento de los profesionales de la educación acerca del funcionamiento y los resultados de sus estrategias didácticas.

Introducción

La fenomenología husserliana se presenta como un método de análisis alternativo al meramente empírico. Aunque la fenomenología sea un método descriptivo, nos puede ayudar a comprender mejor el proceso de la educación a partir de los sujetos que intervienen en ella y del mundo que rodea el proceso. Las aplicaciones de la fenomenología a la educación no se limitan a la descripción del proceso educativo, sino que, a pesar de no definir normativamente un método, puede ayudarnos a definir estrategias para ayudar a los alumnos a integrar los contenidos de clase en su comprensión del mundo inserta en el terreno de sus vivencias.

Sin querer desmerecer las aportaciones valiosas que ciencias como la psicología o la sociología pueden proporcionar a la práctica educativa, creemos que los campos de sentido que son tematizados por las ciencias particulares deben buscar su punto de referencia en una reflexión filosófica acerca del ser humano. Defendemos que el ser humano es un fenómeno irreductible a uno de sus aspectos particulares, y por lo tanto imposible de desentrañar por medio de la suma de los análisis derivados de las diferentes perspectivas sobre él. La educación, siendo una tarea importantísima para la reproducción, supervivencia y bienestar de cualquier sociedad, es un proceso que ya sea institucionalizado o se de en el libre intercambio de experiencias entre individuos de una comunidad, no puede reducirse a una técnica. Creemos que la educación, aunque pueda ser orientada por los conocimientos que nos brindan las ciencias, no puede comprenderse mediante unas pocas leyes invariables que expliquen su funcionamiento. Los contextos educativos son tan variados y diversos como pueda serlo la relación que cada docente tiene con cada alumno, y cada alumno con sus compañeros. Si reconocemos este aspecto irreductible del fenómeno educativo, correlativo a la irreductibilidad del ser humano y de su formación como persona, estaremos más cerca de desarrollar una

práctica docente creativa, inteligente y que sepa adaptarse a cada situación y a comprender el clima concreto que se desarrolle en cada clase y en cada aula. El mundo de la escuela es tan rico y profundo como lo es el mundo de la vida en general, intentar controlar cada uno de sus aspectos es la antesala de un fracaso anunciado. Por todo ello, creemos que es precisamente el concepto de mundo de la vida de la fenomenología de Husserl el que mejor puede dar cuenta de esa profundidad de sentido. La fenomenología, ocupada antes en comprender las formas de darse y autodarse de un fenómeno que, de conocerlo con certeza indubitable, es un método capaz de situarse en el mundo de la vida, es decir, poner al fenomenólogo en situación de comprender mejor el mundo circundante de los educandos, es decir, el de la escuela y el de su cotidianidad. Por todo ello, revisaremos la tradición epistemológica de la educación para dilucidar cuales han sido las aportaciones de los autores y corrientes más destacadas al pensamiento educativo, así como las difíciles relaciones entre la filosofía de la educación, la pedagogía científica y las ciencias de la educación. Esto nos ayudará a situarnos en nuestra propuesta de una fenomenología de la educación de corte husserliano. Cabe mencionar que, aun cuando Husserl no escribió obras directamente relacionados con la educación, si lo hizo sobre la racionalidad y el ideal de humanidad, así como de la conciencia y la génesis del conocimiento. Con todo, creemos necesario investigar los desarrollos de la fenomenología en el terreno de la educación por otros fenomenólogos para poder dilucidar la novedad de sus aportaciones con respecto a Husserl.

El estado de la cuestión

Tradiciones epistemológicas en la educación

Como decíamos, para nuestro estado de la cuestión empezaremos haciendo un repaso por los abordajes tradicionales más importantes en la educación, entendiéndolos como las reflexiones acerca de los medios, los fines, las condiciones de posibilidad, el sujeto y el objeto del proceso educativo. De este modo, podremos entender mejor cuales son las aportaciones que la fenomenología podría hacer al campo de la educación. También examinaremos cual ha sido la tradición que más influencia ha tenido en España.

Principalmente debemos distinguir entre dos enfoques; el de las “ciencias de la educación” y el de la “ciencia de la educación” (pedagogía). Podemos distinguir tres sentidos distintos dentro del concepto de las “ciencias de la educación”: disciplina científica cuya constitución se remonta a 1967, los aportes de todas las ciencias al fenómeno educativo y por último un cierto proceso de conocimiento científico en cuanto racional (Beillerot, 1997, citado por Vázquez, 2012). También podemos identificar tres usos del término “pedagogía”: como arte y ciencia de aprender, como discurso sobre las prácticas (ya sean reales o ideales) y como práctica de inculcación de convicciones de corte religioso o ideológico. En estos tres usos del concepto de pedagogía podemos encontrar una correspondencia con el entendimiento que se tenía de la pedagogía en distintos periodos: en los años 50 y 60 tenemos la pedagogía técnica, la influencia de la psico-lingüística en la pedagogía y las líneas de pensamiento de la pedagogía política de los 60 y los 70 hasta las corrientes de pensamiento frankfurtianas. En 1967 se crea la denominación “ciencias de la educación” (en plural) de la mano de M. Debesse, que crea una maestría en esta área (Houssaye, 2010, citado por Vázquez, 2012). Esto en cuanto a la

terminología. Si exploramos el origen de las corrientes que dieron origen a dicha terminología, debemos remontarnos a las principales tradiciones sobre la educación que se originan en Europa.

Según la clasificación de las tradiciones pedagógicas de Noguera (2012) (como se citó en León, 2016), podemos diferenciar tres ramas principales: La francófona, que se centra en las ciencias de la educación y en el estudio interdisciplinar del fenómeno educativo; la anglófona, que se centra en el concepto de currículo; la germana, centrada en la noción de *Bildung* o formación del hombre según un fin. Nosotros nos vamos a centrar en la germana, que es la que mejor se relaciona con la fenomenología y la que más ha condicionado la educación en nuestro país gracias a la Institución Libre de Enseñanza, tal y como explicaremos más adelante.

En la tradición germana se pretende definir un campo de estudio específico para la educación, por lo que hablaremos de “ciencia de la educación” en singular, y no de “ciencias de la educación” como en el caso de la tradición francófona. Los estudiosos de dicha ciencia partían del supuesto kantiano de que toda perspectiva lógico-sistemática de la realidad define un campo científico. El instrumento que esta nueva ciencia se atribuía era la estadística como método de investigación y descripción del fenómeno educativo. Lay, por ejemplo, defiende la existencia de una única pedagogía en general; la pedagogía experimental. Estamos tratando con un concepto todavía muy lejano al de la pluralidad y la multidisciplinaridad de las ciencias de la educación. Siguiendo a Runge (2008; 2010), podemos identificar tres ramas en esta tradición: El comprensivo o de las ciencias del espíritu; el empírico-experimental y el crítico o emancipatorio (Escuela de Frankfurt) (citado por Vázquez, 2012).

El punto de origen sería el surgimiento de las ciencias del espíritu a partir de la epistemología kantiana. El terreno moral y de la historia no pertenecen al mundo natural, sino que pertenecen al mundo del espíritu. Aquí la razón en su uso práctico tiene que ver con el deber ser (*fieri*), no con el ser (Vilanou, 1998). Este campo del espíritu es también el de la cultura y la educación. De esta concepción parte Dilthey para decir que toda reflexión filosófica debe terminar en pedagogía o filosofía de la educación, cuyo objeto sería el *Bildung*, es decir, la configuración del hombre y su desarrollo, que dentro del idealismo hace referencia tanto al proceso de esta configuración como a su resultado (Bohm, 1988, citado por Vázquez, 2012). Este concepto es diferente del de la etimología latina de educación (*educere*) que se refiere al desarrollo de un ser vivo y de sus potencialidades en sentido natural. Veamos cuales son los hitos fundamentales de esta tradición, que es la que más nos va a interesar para el propósito de este trabajo.

La pedagogía es una ciencia reciente surgida a principios del siglo XIX en Alemania a partir de las aportaciones, especialmente, de Kant y de Herbart. Herbart fue discípulo de Kant en Königsberg y se le considera como el fundador de la pedagogía científica. No en vano, pues la pedagogía forma parte esencial a la filosofía crítica desarrollada por Kant. Resulta imposible “separar su talante pedagógico del conjunto de su sistema filosófico” (Vilanou, 1998, p.245). Al fin y al cabo, la contribución de la filosofía a la formación de la humanidad está en el corazón mismo del carácter de la Ilustración. Si bien Rosseau aconsejaba educar sobre los principios de la libertad natural, Kant reclama un enfoque crítico-epistemológico que ha de actuar como propedéutica del error (Vilanou, 1998). La educación es, para Kant, la condición de posibilidad de la humanidad, es decir, condición a priori para que el hombre pueda llegar a ser completamente humano. Esta educación se llevaría a cabo por medio de la disciplina, que es esencial para moralización del hombre según los dictados de la razón a partir de las ideas

reguladoras de la razón. En su *Idea para una historia universal en clave cosmopolita* (1784) Kant expone su tesis de que, aunque el hombre sea culto y civilizado, aún le falta mucho para estar moralizado.

Kant señala en sus lecciones de *Pedagogía* (1803) que, de las cuatro dimensiones de la educación, queda pendiente la moralización. Para Kant la pedagogía es una empresa rigurosa cuyo fin es evitar que “el hombre llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino; la humanidad” (Kant, 1803, citado por Vilanou, 1998, p.247). Kant distingue entre una parte negativa de la educación (que evitaría que el hombre cayera en la animalidad), que sería la disciplina, y una parte positiva (que construiría al hombre) que sería la instrucción. Su filosofía de la historia, al fin y al cabo, apunta hacia el advenimiento de una época ilustrada (Vilanou, 1998).

Por su parte, Schiller en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795) destaca el valor didáctico de la belleza. Para él, la dignidad humana dependería de la creatividad de los artistas, de modo que incluso la moral debe ser configurada desde la belleza (Vilanou, 1998).

Herbart en cambio recupera la importancia de la ética aplicada en la pedagogía, así como el uso de la disciplina y de la instrucción tal y como los entendía Kant. Para Herbart la falta de moral denota una falta de disciplina e instrucción. Propuso una combinación de ética (fines) y psicología (medios) para la pedagogía. Herbart, al igual que Kant, propone que el fin de la educación es la formación de la humanidad. Así mismo, en *Bosquejo para un curso de pedagogía* (1835) le criticará a Kant la falta de aplicabilidad del imperativo categórico. Herbart, al igual que Schiller, hace derivar la moral del juicio estético (Vilanou, 1998).

El primer paradigma de la pedagogía científica alemana se consolida solo a finales del XIX y gracias a los discípulos de Herbart: Ziller, Stoy, Willmann y Rein. Esta corriente no llegará a España hasta principios del siglo XX con la publicación en español del *Bosquejo para curso de pedagogía* (1835) y *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806). Fueron los intelectuales de la órbita de Krause los que se dedicaron a divulgar el pensamiento herbartiano en España desde la Institución Libre de Enseñanza, como veremos más adelante. Al mismo tiempo, en Europa el paradigma herbartiano será superado por el de la pedagogía experimental (Lay, Meumann) y la pedagogía social (Natorp).

La pedagogía normativa de Natorp propone una vuelta al pensamiento de Kant. Su punto de partida es el criticismo kantiano interpretado desde una perspectiva dinámica y progresiva (Vilanou, 1998). En la filosofía de Natorp, el objeto de conocimiento es construido desde el sujeto, y aunque no niega la existencia de un mundo externo, sí que acepta la relatividad de cualquier conocimiento de él. Sin embargo, en el terreno de la voluntad, el hombre actúa libremente. El entendimiento al referirse al mundo, trata sobre lo que es, pero cuando trata sobre la voluntad, se refiere al deber ser. Natorp reclama para la ética la existencia de un mundo eidético (citado por Vilanou, 1998) en el que los ideales se refieren al cómo deberían ser las cosas. Según este planteamiento, la pedagogía no puede subordinarse a la experiencia, sino que debe aspirar a una realidad eidética superior que no sería ya un *factum*, sino un *feri* que nunca estaría dado de una vez y para siempre.

En su *Curso de pedagogía* (1915) Natorp sostiene que la educación nunca puede considerarse como algo acabado, sino que siempre se encuentra en desarrollo y en devenir. Se aproxima así al concepto hegeliano de *werden* (citado por Vilanou, 1998). De este modo, el

neokantismo se traduce en una pedagogía normativa que se fundamenta a partir de una filosofía de corte idealista. El *fieri* de Natorp funcionaría como un ideal regulador para el progreso moral de la comunidad a través de la educación social. Propone una *Idee der Menschheit*, es decir, una idea de humanidad que pueda ser tal mediante la vida comunitaria (Vilanou, 1998).

Vemos entonces que después de la crisis del paradigma herbartiano, la pedagogía sigue dos líneas: la de la pedagogía neokantiana y la de las ciencias experimentales, fundamentada en la biología. Encontramos un ejemplo paradigmático de la línea experimental en Claude Bernard y su obra *Introducción al estudio de la medicina experimental* (1865). En ella se propone una pedagogía constituida a partir de la fisiología en un modelo de educación a posteriori que tiene como fin desarrollar las habilidades naturales del hombre. De este modo, se reduce la filosofía y la pedagogía a un evolucionismo positivista en clave biológico-experimental. Bain apoyará esta tesis en su *La ciencia de la educación* (1888), obra en la que argumenta que la pedagogía debe abandonar la filosofía para seguir el modelo de la biología. De este modo, la pedagogía convertida en ciencia de la educación será desarrollada por médicos y fisiólogos como Binet, Mosso, Marey, Demeny, Decroly, Montessori, etc. Cabe mencionar en este contexto, la obra de T. Huxley *La educación científica* (1869) dentro del paradigma de las ciencias experimentales en educación (Vilanou, 1998).

Posteriormente, W. Dilthey planteó la necesidad de acoger a la pedagogía en las ciencias del espíritu a partir de su *a priori* de la razón histórica (Vilanou, 1998). Para Dilthey, la pedagogía solo era posible como ciencia a partir del conocimiento de su propia historia. Por lo tanto, la pedagogía no debía basarse ni en las ciencias naturales ni en unos principios abstractos desvinculados de la vivencia humana, sino que debía comprender la unidad espiritual del hombre y ser objetivada por las ciencias del espíritu. A su juicio, tanto la pedagogía

empírica como la normativa captaban solo aspectos particulares de la educación. Debía en cambio, partir de su incardinación en el mundo vital del hombre (Vilanou, 1998).

En el periodo de entreguerras, estudiosos alemanes de la educación como Spranger, Nohl, Litt, Fischer, Frischeisen-Köhler y Flitner siguieron la misma línea de Dilthey y se percataron de que los problemas de la educación debían comprenderse dentro de la cuestión del espíritu (Vilanou, 1998). La pedagogía como ciencia del espíritu debía compaginar el *a priori* de la especulación teórica-racional con el *a posteriori* de la ciencia empírica-experimental. De este modo, se combinarían las dos facetas de la pedagogía: la normativa y la descriptiva. Esta solo podía alcanzarse a través de la unidad de la vida espiritual y cultural del hombre (Vilanou, 1998).

Por lo tanto, el nacimiento de la pedagogía en Alemania está ligado a la clasificación de las ciencias entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. Dilthey comprende que la pedagogía se inscribe dentro de las ciencias del espíritu, porque educar no es ni enseñar un saber técnico ni un dejar crecer, sino introducir al educando en un mundo de sentido y de valores, es decir, en el mundo del deber ser (citado por Vilanou, 1998). Esta concepción será criticada en los años 60 y 70 por los miembros de la Escuela de Frankfurt, que la considerarán parte de la ideología alemana. En su lugar, propondrán un modelo de educación como “obra de emancipación” de los discursos dominantes dentro de la sociedad, por medio de la hermenéutica crítica de las condiciones sociales. Siguiendo la línea de la Escuela de Frankfurt, los pedagogos de la emancipación critican a los seguidores de las ciencias del espíritu su pertenencia a una ideología que se enmascara y se oculta bajo abstracciones ilustradas como “libertad” y “desarrollo” (citado por Vilanou, 1998). Desde este punto de vista, el objeto de la

educación ya no es la praxis, sino la crítica de la praxis, entendida como manifestación de sus contradicciones e incoherencias.

La pedagogía germana es, en general, un desarrollo de las tesis kantianas y neokantianas. En la actualidad esta tendencia sigue vigente, marcando una diferencia entre la pedagogía alemana y las ciencias de la educación de origen francés, las cuales son criticadas por los pedagogos germanos por ser la expresión de un paradigma positivista centrado en metodologías y técnicas (M. Soëtard, 1997, citado por Vázquez, 2012).

La herencia pedagógica de España

La publicación de *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806) de J. F. Herbart marca un hito en la historia de la educación. En Europa, tenemos un periodo de tiempo que va desde el siglo XVIII hasta el siglo XIX, comprendido entre la publicación del *Emilio* (1762) de J. J. Rousseau y de *Bosquejo de un curso de pedagogía* (1835) de Herbart. Durante este periodo se produce un “boom” de pensamiento alrededor de la educación, en el que se implican hombres de cultura de todo tipo (Casado, 2017).

Antes de la llegada de estas nuevas corrientes europeas, podemos hablar de una enseñanza en España basada en el llamado “modelo de la Escuela Tradicional”. Desde el XIX, España se ha ido alejando del modelo tradicional y se ha encaminado hacia un modelo de escuela abierta y democrática, con efecto en los actores involucrados, los escenarios y las estructuras (Pericacho, 2012). Entre finales del XIX y principios del XX, España vivía un atraso material y pedagógico.

A partir del “desastre de 1898” empiezan a llegar a España las nuevas ideas y corrientes pedagógicas que estaban surgiendo en el movimiento de la Escuela Nueva en Europa. El “desastre” supuso un toque de atención para los intelectuales de nuestro país y convenció a muchos de ellos de la necesidad de una mejor formación y educación de los hombres (Casado, 2017). La idea era “modernizar” a España y curar sus males, despertar a la nación humillada por medio de la enseñanza. Por primera vez en España, los problemas de educación son considerados problemas de Estado.

Aunque no se puede decir que la modernización entrara en nuestro país a partir de la I.L.E, si puede decirse que hizo una gran contribución a que la modernización se consolidara (Casado, 2017). La Institución Libre de Enseñanza fue fundada en 1876 por catedráticos que fueron separados de la Universidad Central de Madrid por defender la libertad de cátedra y negarse a amoldar sus enseñanzas a los dogmas religiosos oficiales. Estaban fuertemente influidos por K. C. F. Krause y por un pensamiento liberal y progresista que apostaba por el cultivo de las ciencias a partir del recurso a la razón y a la libertad de conciencia. Los fundadores de la I.L.E crearon un centro de enseñanza universitario que pronto se extendió a la primaria y la secundaria. Hasta 1936 la I.L.E introdujo en España las nuevas corrientes pedagógicas europeas. Abogaban por la desaparición de la enseñanza puramente memorística, participación de los alumnos, salidas al campo, respeto por el niño, relación con las familias y tolerancia (Casado, 2017).

Otro hito de la educación en nuestro país fue la fundación en 1922 de la prestigiosa *Revista de Pedagogía* por L. Luzuriaga y M. L. Navarro. En esta revista podemos observar los diferentes avatares por los que transcurrió la difícil relación entre pedagogía y filosofía en España durante el primer tercio del siglo XX. A pesar de que la revista va dirigida a pedagogos

y profesionales de la educación, en sus páginas no se descuida la perspectiva filosófica en educación, invitando a filósofos españoles y europeos a publicar artículos en ella (Casado, 2017). El ideario institucionista incluía una enseñanza activa e integral del ser humano. Luzuriaga acostumbraba elogiar las aportaciones de Giner De los Ríos y de su I.L.E. El propio Luzuriaga estudió en la institución cuando era joven, y ayudó enormemente a la divulgación de sus ideales y sus métodos (Casado, 2017). De la *Revista de Pedagogía* se publicaron 175 números entre 1922 y 1936, y se repartieron por España, Hispanoamérica y Europa.

En 1934 el Gobierno de la CEDA suprime el currículo y el carácter experimental de las nuevas iniciativas. Con el inicio de la Guerra Civil en 1936, muchas de las experiencias educativas iniciadas en este primer tercio de siglo finalizan. Durante la dictadura se produce una involución de vuelta a los modelos pedagógicos de la escuela tradicional, al menos hasta la década de los 60 (Pericacho, 2012). A partir de esta década se desarrollan nuevas iniciativas pedagógicas privadas, sobre todo en Madrid y Cataluña. Durante los últimos años de la Dictadura se produce una nueva corriente de renovación. Con la llegada de la democracia y hasta la actualidad y dentro de un marco de descentralización autonómica, han ido surgiendo nuevas escuelas e iniciativas a lo largo de toda la geografía española.

Aunque tradicionalmente la educación en España se ha entendido antes como una preparación para el ingreso en otras etapas académicas o en la vida laboral (Puelles, 2011, citado por Gutiérrez, 2021), en las sucesivas leyes de educación que se han elaborado en España, se fueron introduciendo progresivamente avances en el mismo espíritu de la I.L.E. Cada ley intentaba adaptarse a la situación social concreta de cada momento y estaba marcada por el partido político responsable de su elaboración. Sin embargo, todas ellas poseen un espíritu reformador que entiende la enseñanza como un asunto de Estado y como algo esencial

para la formación tanto laboral como vital de los ciudadanos, y esencial para mantener una democracia sana. La última de estas leyes, la LOMLOE, intenta aunar los principios pedagógicos de la I. LE con el aprendizaje de la cultura general y el desarrollo de competencias. Apuestan todas ellas, por tanto, por la formación integral de la persona y la educación activa antes que en la instrucción y la memorización. Después de la ruptura de continuidad que supone la Dictadura en nuestro país, por lo tanto, actualmente estamos siguiendo la misma línea iniciada por Giner de los Ríos y la I.L.E (Gutiérrez, 2021).

En conclusión, la tradición pedagógica alemana ha sido la que mayor influencia ha tenido en la educación española. A continuación, desarrollaremos el campo de la filosofía de la educación y su a menudo complicada relación con la pedagogía.

Los abordajes de la filosofía de la educación

Tanto filosofía de la educación, como la pedagogía y las ciencias de la educación, son reflexiones acerca de un mismo objeto, el cual es un “operable” y convierte a todas ellas en filosofía práctica (Vázquez, 2012). En la filosofía de la educación tenemos una reflexión filosófica de primer orden sobre el fin de la educación, el cual es el hombre. En el caso de la pedagogía, la reflexión es la misma, pero como veíamos, aquí las bases son de corte alemán y parten de las ciencias del espíritu a través de la herencia de Kant y Dilthey. Finalmente, las ciencias de la educación son un intento de abrir el campo de la educación a las aportaciones de todas las ciencias, iniciado principalmente en Francia. En cuanto a la filosofía de la educación, se ha ido desarrollando históricamente a partir de las grandes escuelas de filosofía que configuran sus principios básicos. Esto ha redundado, siguiendo a Stela Maris Vázquez (2012) en un oscurecimiento de la cuestión epistemológica.

Volviendo a la tradición alemana, aunque la pretensión de Herbart es la de organizar científicamente la pedagogía, esta tiene un vínculo muy fuerte con la filosofía, tal y como señalan autores como Ortega y Gasset (como se citó en Casado, 2017). La tensión entre la filosofía y la pedagogía acerca del estatuto epistemológico de esta última caracterizó el debate alrededor de la educación durante los siglos XIX y XX. Esta tensión fue una constante en Europa, donde España, a pesar de la tardía llegada de la pedagogía de Herbart, no sería una excepción. El conflicto acabaría derivando en la separación entre pedagogía como ciencia de la educación y la filosofía. J. Giarelli y J. Chambliss (2009) hacen una reseña de la filosofía de la educación a través de los periodos en la definición de su objeto de estudio (Vázquez, 2012):

El primer periodo va desde los años 30 a los años 50. Aquí nos encontraríamos una subordinación de la educación a la filosofía: la práctica educativa debe estar fundada sobre la reflexión filosófica. Este es un periodo dominado por los *ismos* (Vázquez, 2012). A partir de los años 50, tenemos un segundo periodo, en el que el enfoque analítico cobra vigencia en su crítica a la lógica educativa y al análisis del lenguaje. Esta influencia se extiende más de dos décadas hasta llegar a los años 80, momento en el que se suma a la crítica la influencia de autores como Foucault, Gadamer y Derrida, que da forma a lo que se conoce como la pedagogía crítica.

Cabe mencionar a Paulo Freire en Brasil, el cual es un exponente de la pedagogía crítica en Latinoamérica. En el “socratismo” de la obra de Paulo Freire aparece la relación de dependencia entre filosofía y educación. Su pedagogía busca encontrar la aplicabilidad y la operabilidad de los conceptos propios del espíritu de nuestro tiempo (*Zeitgeist*). Su

planteamiento se inspira en la fenomenología existencial de la escuela francesa de Sartre y Merleau Ponty. (Veloza, 2004).

Analicemos ahora algunas formas de ver la filosofía de la educación en la actualidad (Ramos, 2017): Posición que considera que la filosofía ya no debe reflexionar sobre las bases teóricas de la educación, sino como una investigación y reflexión sobre sus prácticas (Follari, 1996, citado por Ramos, 2017); examen del aparato conceptual de la educación de maestros y teóricos con el fin de describir el lenguaje de la educativo (Moore, 1998, citado por Ramos, 2017); que la filosofía de la educación es un “hibrido” entre aquellas teorías que propugnaban la inseparabilidad de la teoría y la práctica y filosofías educacionales (Burbules, 2002, citado por Ramos, 2017); que la misma constituye una reflexión crítica acerca de las prácticas pedagógicas reales para compensar la desigualdad y la opresión estructurales de la sociedad (Beyer, 2003, citado por Ramos, 2017); que es la brújula orientadora para dar coherencia y estructura a las aportaciones de los diferentes campos del saber al terreno educativo (Chávez, 2003, citado por Ramos, 2017); que la filosofía de la educación no persigue tanto la contemplación de la realidad educativa como su mejora (Amilburu, 2004, citado por Ramos, 2017).

¿Cómo entendemos entonces la relación entre filosofía y pedagogía? Siguiendo a J. L. Mora (1982), podemos distinguir dos niveles diferentes en la relación filosofía-pedagogía que se complementan entre ellos:

- Científico-positivo: Desde un punto de vista próximo al positivismo, están aquellos que consideran que la filosofía debe ser una reflexión de segundo orden, es decir, una reflexión metadisciplinar sobre la base científica que debe ser el fundamento

de todo conocimiento. Según autores como Moore (1987), la tarea de la filosofía de la educación sería la de clarificar los conceptos que se manejan en la base estructural del edificio pedagógico, así como examinar las teorías educativas que operan en ellos para comprobar su consistencia y encontrar una forma coherente de conjugar los datos de las ciencias regionales;

- Filosófico-teleológico: En el segundo nivel se recupera la pretensión tradicional normativa de la filosofía en la educación y se la considera necesaria para fundamentar los fines de la educación.

Debemos insistir en que estos dos niveles no deberían ser incompatibles, es decir, que la filosofía de la educación debería hacer tanto una reflexión de segundo orden sobre los conceptos, los métodos y las teorías en educación, como una reflexión sobre los fundamentos de la pedagogía desde el punto de vista de los fines y de un concepto antropológico del hombre (Mora, 1982). Recordemos que la educación no consiste en mera instrucción, sino que también tiene la pretensión de formar personas en base a un determinado concepto ético de ser humano.

En la actualidad existe poco consenso internacional acerca de la relevancia de la filosofía de la educación (Tunal, 2010, citado por Ramos, 2017). Podemos distinguir dos tendencias en el mundo de la educación con respecto a la filosofía (Ramos, 2017): Por un lado, la tendencia a la subvaloración de la filosofía, por otro la que reclama su relevancia para definir el objeto y el fin de la educación.

La primera de las tendencias no se limitaría a minusvalorar la filosofía en su utilidad para la educación, sino que también le restaría importancia a la enseñanza de la filosofía en las escuelas, reduciéndola a una lista de autores y a un saber específico sin aplicaciones prácticas.

La segunda de las tendencias reclama la importancia de la filosofía para entender el mundo actual y sus contradicciones. En el año 2005 la UNESCO proyectó una estrategia intersectorial sobre la Filosofía (UNESCO, 2004, citado por Ramos, 2017) enfocada a tomar en consideración los estudios relacionados con ella y proclamando desde ese año la celebración del Día Mundial de la Filosofía (UNESCO, 2005, citado por Ramos, 2017). En América Latina se ha dado un fuerte impulso a la filosofía de la educación a través de la creación de la Asociación Latinoamericana de la Filosofía de la Educación (2010) (Ramos, 2017).

Hay diferentes formas de entender qué es la filosofía de la educación (Ramos, 2017): la enseñanza del pensamiento filosófico en el contexto de la educación en general; como asunción o creencias que se encuentran consciente o inconscientemente en la base de los sistemas educativos; como las grandes escuelas de pensamiento que han dado origen a corrientes pedagógicas. Nosotros nos vamos a centrar en el segundo sentido.

El punto central de la reflexión filosófica sobre la educación incardinada en las distintas corrientes del pensamiento, giraría, en la misma línea de las ciencias del espíritu alemanas, alrededor del fin de la educación. Siguiendo a Cervera (1978), el debate sobre los fines de la educación se puede resumir en una decisión entre la formación (instrucción) y la enseñanza ¿debemos limitarnos a enseñar a los estudiantes habilidades y conocimientos técnicos? ¿o también tiene la educación el deber de enseñar virtud y valores y contribuir a su formación personal, ya sea por un fin puramente humanista o desinteresado o por el bien de la salud de nuestras sociedades democráticas?

En conclusión, la filosofía de la educación en todas sus corrientes se define como una reflexión acerca del fin de la educación, que es el ser humano. Desde este punto de vista, el

conocimiento que nos aportan las ciencias de la educación son instrumentos al servicio del fin del proceso educativo. De este modo, el objeto formal de la educación es un “operable” (Vázquez, 2012), y por lo tanto la reflexión sobre la educación se inscribe dentro de la filosofía práctica, de manera que su fin es prescrito por la ética, mientras que su método es prescrito por las ciencias, especialmente la psicología, la antropología y la sociología. Sin embargo, en este trabajo defenderemos la importancia del enfoque fenomenológico tanto para definir el fin de la educación como para innovar en la metodología y adquirir una comprensión más profunda de los procesos de conciencia implicados en ella. La fenomenología nos permite dilucidar los aspectos de la educación que se refieren tanto al sujeto como al fin de la educación, así como a la descripción del mundo circundante del educando. Procederemos entonces, a realizar una sucinta presentación de la misma en su influencia en el campo de la educación.

La fenomenología en la educación

La teoría fenomenológica-descriptiva surge en educación como la aplicación de la filosofía de E. Husserl y de M. Scheler principalmente (Vázquez, 2012). Entre sus representantes se encuentra O. Bollnow, el cual en su artículo *Educar para la independencia de criterio* (1971) desarrolla su programa educativo cuya finalidad es que los educandos logren “independencia de criterio”. El hecho del que parte es la descripción fenomenológica del proceso educativo desde la conciencia interna hasta la conciencia externa, es decir, en la correlación noético-noemática entre los sujetos de la educación y el mundo en el que se desarrolla la educación. Las variantes de este método dependen de cómo se considere el dato esencial de la realidad educativa. Cabe mencionar que la aplicación del método fenomenológico al campo de la educación ha sido, por lo general, el de la reducción eidética, es decir, la dilucidación de la esencia del proceso educativo. Si el análisis fenomenológico se

centra en la experiencia externa, consiste en una descripción del mundo educativo que se asemeja más al enfoque inductivista como descripción empírica. Cabe mencionar que dicha descripción se hace en el sentido de lo experienciado, es decir, de las vivencias. Los conceptos y los hechos se analizan, por lo tanto, en su contenido intencional y por lo tanto siempre en referencia al polo subjetivo de la experiencia educativa. M. Scheler aplica este enfoque en su “teoría de la formación”. En cuanto a la experiencia interna, aquí vemos algunos desarrollos que se han enfocado en el análisis y descripción fenomenológica de los procesos de conciencia que están implicados en la vivencia del aprendizaje (Vázquez, 2012).

Sobre el origen del método fenomenológico, fue iniciado por E. Husserl (1859-1938) bajo el lema “vuelta a las cosas mismas”. Husserl (1928) escribió la siguiente entrada para la *Enciclopedia Británica* para el esclarecimiento del significado del método fenomenológico:

La fenomenología denota un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido: 1) una disciplina psicológica *a priori*, capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una sólida psicología empírica; y 2) una filosofía universal, que puede ser un *organum* (instrumento) para la revisión metódica de todas las ciencias.

De ello podemos deducir tres características de la fenomenología (Aguirre y Jaramillo, 2012): El carácter metódico de la fenomenología; el carácter científico de la fenomenología; el carácter filosófico de la fenomenología.

La fecundidad del método fenomenológico no tardó en aplicarse a la pedagogía. Según Feroso (1988) podemos distinguir cuatro periodos de la reflexión fenomenológica en pedagogía:

- (1914-1945): Se considera la publicación del artículo *Pedagogía descriptiva* (1914) de A. Fischer como el momento de irrupción del método fenomenológico en pedagogía. En dicho artículo, Fischer toma como dato esencial del hecho educativo la influencia (*die Beeinflussbarkeit*) que se ejerce en el proceso de la enseñanza sobre el educando, ya sea esta una influencia consciente o inconsciente. Otra aportación importante en este periodo fue la de F. Copei.
- (1945-1970): En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial se produce un alineamiento de la fenomenología en pedagogía con las ciencias del espíritu para producir un método de investigación antropológica fenomenológico-existencialista, en Alemania de la mano de O. F. Bollnow en su obra *Lenguaje y crianza* (1965) como en EE. UU de la mano de C. Mays en *Fenomenología de la educación* (1978).
- (1955 ...): En este año un grupo de autores introducen el método fenomenológico en pedagogía en Holanda: N. Perquin, M.J. Langeveld y S. Strasser.
- (1950 ...): Aquí nos encontramos a un grupo de pedagogos y fenomenólogos alemanes que publica a partir de 1950: J. Derbolav, W. Loch y H. Scheurel.

Lo que nos va a interesar en este trabajo es todo lo que pueda aportar el concepto de *Lebenswelt* de Husserl a la educación. Aunque Husserl no escribiera ninguna obra específica al respecto, podemos aplicar su método fenomenológico no solo para describir el proceso educativo y sus resultados, sino también para orientar la práctica educativa tanto en un sentido metodológico como teleológico.

La fenomenología como teoría de aprendizaje se centraría en tres aspectos clave del aprendizaje (Scott, 2021):

- La relación del individuo con y en el mundo en el que se produce el cambio que supone el aprendizaje en su conciencia.
- La subsecuente activación y concepción del mundo que va a producir el individuo a partir de su aprendizaje.
- Cómo los esquemas, las palabras y las teorías pueden proporcionarnos “agarre” sobre ese mundo.

La fenomenología se define como un intento de capturar la experiencia vivida tal y como se da en nuestras conciencias. Se trata de encontrar una apertura al mundo libre de los prejuicios. Esto deriva en una filosofía del aprendizaje centrada en las vivencias, tratando por separado los aspectos lingüísticos y los conceptuales. En esta metodología, nos centramos en los “estados internos” de los individuos antes que, en su comportamiento, como sucede con el conductismo en psicología (Scott, 2021). La conciencia es esencial en todo proceso de aprendizaje, así como su carácter intencional de estar siempre dirigida a un mundo, a un objeto que trata de desentrañar y conocer. Este mundo que, como primera apertura del sujeto a la experiencia, libre de presuposiciones sobre la existencia trascendente del mismo, es el mundo de la vida o *Lebenswelt*. Incidir en la importancia de este campo de experiencia pre-predicativo es necesario para fundamentar nuestros conocimientos en un ámbito en el que sea posible hablar de su sentido (Mèlich, 1993).

La fenomenología de la educación, como filosofía de la educación, trata tanto sobre las condiciones de la *paideia* como de la fundamentación de las teorías científico-técnicas de la educación sobre determinados conceptos de conciencia (Mèlich, 1993). Desde el punto de vista de la reducción eidética que pretende comprender los fundamentos de la educación, la pregunta que debe hacerse el fenomenólogo de la educación sería ¿cuál es la esencia de la educación? Si lo que intentamos dilucidar es la conciencia introspectiva del sujeto dentro de su mundo de circundante (*Alltagswelt*) debemos profundizar hasta el nivel de la reducción trascendental y preguntarnos ¿quién es el sujeto del aprendizaje y cómo se produce en el mundo de sus vivencias?

Podemos identificar dos vertientes de la sociología fenomenológica que surgió como adaptación de la filosofía de Husserl a las ciencias del espíritu (Mèlich, 1993): Comprensiva (intento de conciliación de la fenomenología de Husserl con el concepto de “acción social” de Weber (Schütz); conocimiento (Luckmann y Berger).

La vía de acceso al otro, iniciada por A. Schütz y seguida por T. Luckmann se centra en la “relación nosotros” de Schütz, y consiste en el descubrimiento de mi interlocutor dentro del mundo de la vida como aquel con el que me relaciono necesariamente. Es aquí donde “la intersubjetividad del mundo de la vida se desarrolla y se confirma continuamente. El mundo de la vida no es mi mundo privado ni tu mundo privado, ni el tuyo y el mío sumados, sino el mundo de nuestra experiencia común” (Schütz y Luckmann, 1982, citado por Mèlich, 1993, p.136). Este mundo de la vida posee una estructura espacio-temporal, en la que el tiempo del *Lebenswelt* no es un *a priori* del conocimiento, como en Kant, sino la esencia de la conciencia que tenemos de él. El espacio, por su parte, se presenta como corporeidad (*Leib*), pero no una corporalidad solitaria, sino una que siempre supone una alteridad, ya que es a partir de la

experiencia del otro como se nos hace manifiesto los límites de nuestra propia corporeidad. Entre nosotros, que compartimos el mundo, existe una relación de co-existencia que se traduce finalmente en convivencia y en comunicación. El *Lebenswelt* nos permite entender toda relación antropológica desde el mundo pre-racional. Es desde este mundo desde el que podemos realizar una crítica de la razón educativa (Mèlich, 1993).

Para Schütz la radicalidad del dato fenomenológico se debe buscar en las estructuras y horizontes sociales que dan forma al mundo de la vida. En el mundo educativo, es el mundo de la vida, el mundo cotidiano y circundante, el que se constituye intersubjetivamente como cotidianidad. Este mundo está referido a una cultura y a una historicidad, que igualmente configuran la espacio-temporalidad del fenómeno.

Según Schütz, podemos esclarecer tres formas de relación social en el *Alltagswelt* a partir del tiempo inmanente (Mèlich, 1993):

- En el pasado, el enlace con los antepasados. Mundo previo (*Vorwelt*). Es la presencia del pasado en el presente, una relación que se produce en un solo sentido desde aquellos que nos precedieron hasta nosotros.
- En el futuro, la presencia de los sucesores. El mundo que no es todavía (*Nachwelt*). Puedo influir sobre ellos, pero no ellos sobre mí. Ninguna de estas dos relaciones es relevante para Schütz en la relación educativa, ya que son unidireccionales.
- En el presente, se da de dos maneras: la de los contemporáneos (*Nebenmenschen*) y la de los consociados (*Mitmenschen*). La primera sería predicativa (es decir, tipificada socialmente y programada) y la segunda sería pre predicativa (en la que

el otro es vivenciado inmediatamente, es decir, espontánea, forma social básica del mundo de la vida).

Cabe mencionar las aportaciones de E. Levinas en su obra *Totalidad e infinito* (1961). En ella Levinas nos habla de la “resistencia del rostro” a la posesión, la imposibilidad de reducir la infinitud y el misterio de la presencia del otro. Es también el rostro la expresión de un “imperativo categórico”; no matarás. Según J.-C. Mèlich (1993), el *Lebenswelt* no es suficiente para distinguir el adoctrinamiento de la educación. Según Mèlich (1993), es la resistencia ética que produce en nosotros el otro lo que impide que podamos tratarle como un objeto: la materia con la que trabaja el educador o el pedagogo merece de por sí respeto, mientras que la materia con la que se trabaja en oficios como el de artesano, no.

Para este trabajo hemos elegido a varios autores actuales que han intentado aplicar la fenomenología husserliana en la educación. Sus aportaciones nos servirán para definir una aplicación pedagógica del *Lebenswelt*:

- S. Otero para una descripción de la génesis del conocimiento desde la fenomenología de Husserl, así como la descripción del aprendizaje por niveles.
- D. Scott para una descripción fenomenológica del aprendizaje. También utilizaremos para describir el aprendizaje la propuesta de S. T. Jolin.
- Vargas para la aplicación de la fenomenología a la enseñanza.
- J. C. Aguirre y L. G. Jaramillo para un examen del mundo de la escuela como mundo de la vida.
- B. Elba y M. Quintela para reflexionar sobre el papel que juegan la intersubjetividad y la subjetividad en el aprendizaje.

- M. A. Jiménez y A. M. Valle para entender la importancia del *Lebenswelt* para estimular el interés de los educandos.
- C. López para la necesidad del diálogo en las aulas para que los contenidos toquen suelo (*Boden*) en el mundo de la vida.

La fenomenología en España

Para esta cuestión resulta imprescindible empezar hablando de Ortega y Gasset, ya que fue él quien descubrió la fenomenología a la comunidad filosófica española y quien se preocupó por la traducción de la obra de Husserl en nuestro país. También fue quien puso en contacto a Gaos y Morente con la fenomenología. La llamada Escuela de Madrid mantuvo una curiosa relación con la fenomenología de Husserl; todos se inspiraron en la fenomenología, pero todos ellos la tomaron como una forma de pensamiento que debía ser superado. Si bien es cierto que Ortega, que se formó en el neokantismo por Natorp y Cohen, toma a Husserl como un planteamiento fructífero desde el que poder construir su propio sistema, lo consideraba como la cumbre del racionalismo y el idealismo que debían ser abandonados (Lerín, 1992). Para él y para algunos de sus discípulos, como J. Marías o X. Zubiri, resultaba necesario pasar por la fenomenología, pero solo para superarla inmediatamente después. Parece entonces, que la famosa expresión de Ortega de que abandonó la fenomenología justo después de recibirla, es bastante adecuada.

A la Escuela de Madrid le interesaba que la obra de Husserl se tradujera y se conociera en nuestro país (Lerín, 1992); para que el público académico español entendiera sus propios

desarrollos, necesitaban que fuera conocida la fenomenología husserliana. La fenomenología de Husserl fue divulgada en el mundo hispanohablante principalmente en dos obras: *Investigaciones lógicas* (1901) que fue traducida por Gaos y Morente y publicadas en la *Revista de Occidente* en 1929 e *Ideas* (1913) que fue traducida por Gaos y publicadas por el Fondo de Cultura Económica en México en 1949. Sin embargo, la comprensión orteguiana de que el *quid* del pensamiento de Husserl se encontraba en estas dos obras, derivó en una comprensión equivocada del sentido de la fenomenología de Husserl (Lerín, 1992), hasta el punto que *La crisis de las ciencias europeas* (1936) fue interpretada por Ortega como un cambio radical en el pensamiento de Husserl, atribuyendo su autoría a E. Fink. No se trata de que los miembros de la Escuela de Madrid desconocieran el resto de la obra de Husserl, sino que la interpretación inicial de las dos obras antes señaladas condicionó la interpretación que estos pensadores hicieron de la fenomenología husserliana en sus obras posteriores.

Ortega siempre siguió la producción de Husserl, e incluso viajó a Friburgo en 1934 por propia iniciativa para encontrarse con él. Después de este encuentro, Husserl le entregó a Ortega el texto de las *Meditaciones Cartesianas* (1929) para su traducción al español. Un relato interesante rodea la traducción al español de las *Meditaciones Cartesianas* realizada por José Gaos (1942, México). Dicha traducción ya estaba bien avanzada en julio de 1936 para ser publicada en la *Revista de Occidente*, pero tuvo que retrasarse por el estallido de la Guerra Civil española.

Como decíamos, la influencia de la fenomenología husserliana se hace notar en las obras de todos los miembros de la Escuela de Madrid en mayor o menor medida (Lerín, 1992). Pero con la irrupción de Heidegger en el panorama filosófico hispanohablante, e incluso antes de la publicación de la traducción de Gaos de *Ser y tiempo* (1927), Husserl pasó a un segundo

plano. Un ejemplo ilustrativo de esto es la filosofía de Zubiri, la cual tomó como fundamento la fenomenología de Heidegger, igual que hicieron otros miembros de la Escuela de Madrid, aunque nunca perdió de vista la fenomenología de Husserl (Lerín, 1992). También podemos encontrar influencias de M. Scheler en Morente.

Podemos encontrar en Ortega y en Gaos a los mayores divulgadores de la fenomenología en todo el ámbito hispanohablante (Serrano de Haro, 2009). Podríamos decir, en resumen, que la fenomenología fue conocida como el último canto de cisne de un idealismo superado, y que fue quedando relegada a un segundo plano a medida que otras filosofías, como el existencialismo de Sartre, entraban en el panorama filosófico hispanohablante (Lerín, 1992). La fenomenología de Husserl, además, fue considerada como reaccionaria y poco peligrosa para el régimen de Franco debido a que fue utilizada por autores neoescolásticos. En contraste, los movimientos sociales del mayo del 68 y el marxismo “de moda” que se popularizó en las facultades universitarias, se presentaban como propuestas más prácticas e interesantes, y desde luego no crearon un contexto propicio para el desarrollo de la fenomenología (Lerín, 1992). Aun así, según los escritos inéditos de Husserl fueron saliendo a la luz y la traducción de sus obras seguía activa en Hispanoamérica, algunos círculos académicos recobraron el interés por su pensamiento.

Gracias a ello, podemos observar en la década de los 70 el surgimiento de nuevas escuelas interesadas en la recepción de la fenomenología, incluso en un contexto tan poco propicio como el descrito. Tenemos, por ejemplo, en la Universidad Complutense de Madrid a S. Rábade y a M. Puelles, J. J. Arce en la Universidad de Barcelona y J. San Martín en la UNED. También cabe destacar a M. García Baró, discípulo de Millán Puelles y profesor de la Universidad Comillas, divulgador y traductor de la fenomenología. Junto a él y realizando la

misma labor puede mencionarse a I. Gómez Romero. Otro lugar de interés en la fenomenología en los 70 fue la Escuela de Valencia, con el liderazgo del profesor Montero Moliner, que pasó muchos años estudiando la fenomenología y cuyo objetivo era volver a Husserl desde una comprensión más amplia que la convencional. También debemos mencionar a C. Moreno de la Universidad de Sevilla, al grupo de profesores de la Universidad de Santiago de Compostela (N. Rodríguez, M. Luz Pintos y M. Rióobo), e incluso a la Escuela de Oviedo encabezada por G. Bueno, que a pesar de su materialismo no dejó de prestar atención a la fenomenología (Lerín, 1992). También tenemos a J. Muñoz de la Universidad Complutense, que hizo una traducción de *La crisis de las ciencias europeas* y a Gómez Heras de la Universidad de Salamanca. Por último, es necesario mencionar a la Sociedad Española de Fenomenología (SEFE) formada a partir de su primer congreso mundial en 1988 en Santiago de Compostela, cuyos promotores iniciales (como San Martín, Montero y N. Rodríguez) pudieron ver la reactivación del interés en la fenomenología. La SEFE es lo bastante amplia como para acoger a husserlianos, a los interesados en Merleau Ponty, en la fenomenología lingüística (como V. Martínez en la Universidad de Castellón) o en la hermenéutica (J. Osés de la Universidad Pública de Navarra).

Aun así, la fenomenología en la España de los años 80 seguía siendo minoritaria (San Martín, 2021). En 1995 los miembros de la SEFE publican el primer número de la revista *Investigaciones fenomenológicas*. El número 2 se publica en 1998. Cabe mencionar el número 3 de la revista que fue publicado en el año 2001: en él se publica un artículo de A. Zirión en el que se señala una serie de errores de traducción que comete Gaos en la traducción de *Ideas I* y que fueron decisivos en la malinterpretación de la fenomenología de Husserl. Zirión hace un repaso pormenorizado de los errores cometidos por Gaos en la traducción y que se debieron, probablemente, a la influencia de la interpretación que hacía Ortega de la fenomenología de Husserl en textos como el “Prólogo para alemanes” de *El tema de nuestro tiempo* (1923) (San

Martín, 2021). La revista sigue publicándose actualmente en formato digital desde el año 2005. Por último, cabe hacer especial mención a J. San Martín y a J. M. Díaz, los cuales han investigado el sentido de la fenomenología de Husserl y a los cuales recurriremos a continuación para comprenderla correctamente.

El *Lebenswelt* de Husserl y su aplicación pedagógica

La refutación de la interpretación convencional de Husserl

Antes de desarrollar la aplicación del concepto de *Lebenswelt* a la educación, debemos clarificar el sentido del proyecto filosófico de E. Husserl. Como vimos en el estado de la cuestión, su fenomenología fue terriblemente malinterpretada por motivos como la insistencia en el “camino cartesiano¹” (San Martín, 2015) de *Ideas I* y de las *Investigaciones lógicas*, como por la circunstancia de que la mayor parte de los escritos de Husserl no saldrían a la luz hasta la segunda mitad de la década de los 80. A continuación, intentaremos aclarar las principales confusiones alrededor de la fenomenología de Husserl siguiendo los trabajos de J. San Martín y de J. M. Díaz.

Como vimos en el caso de Ortega, Gaos, Morente, y otros miembros de la Escuela de Madrid, el *Lebenswelt* fue frecuentemente malinterpretado en *La crisis de las ciencias europeas* (1936) como un salto cualitativo entre la fenomenología hacia una razón histórica. (Díaz, 2003). Siguiendo a San Martín (2015) podemos definir tres rasgos fundamentales del “Husserl convencional²”:

¹ Según San Martín (2015), hablar de los caminos de la reducción es dar pie a errores; en realidad se trata de la motivación y la actitud correspondiente del fenomenólogo.

² Esta expresión es usada por San Martín en *La nueva imagen de Husserl* (2015) para contraponer este entendimiento erróneo y extendido de la fenomenología de Husserl que sería el “convencional” a un nuevo entendimiento de Husserl alumbrado por la publicación de sus textos inéditos.

- La *epojé* como búsqueda de apodicticidad: La noción de que la fenomenología de Husserl busca la certeza al encerrarse en una esfera de puros fenómenos y esencias indubitables.
- El sujeto trascendental como único y abstracto: La noción de que el sujeto trascendental “puro” es un sujeto vacío y por lo tanto no da cuenta de la historicidad del ser humano.
- La reducción trascendental como necesariamente eidética: La noción de que toda la fenomenología de Husserl es una *Wesenlehre*, o ciencia de esencias.

En una línea bastante similar, Díaz (2003) expone los mismos malentendidos, pero esta vez en dos apartados. Según Díaz, habría dos motivos fundamentales por los que se da la interpretación de que la fenomenología de Husserl no atiende a la historicidad:

- La interpretación de la fenomenología como *Wesenlehre*, es decir, como análisis eidético o ciencia de esencias debido a una errónea comprensión del concepto de “esencia” en Husserl, entendiéndola como lo contrario al devenir y la fluidez de la historicidad.
- Los problemas que plantea la posibilidad de acceder a la fenomenología trascendental a través del llamado *camino cartesiano* de la *epojé*, como la ahistoricidad del sujeto trascendental y el cierre de la esfera solipsista que limita el mundo a los límites de la subjetividad.

El malentendido que se refiere al sentido del análisis eidético husserliano es un problema que ya señala San Martín en el tercer rasgo del Husserl convencional, mientras que el que se refiere al camino cartesiano y la *epojé* abarca el primer y el segundo rasgo señalado

por San Martín. Siguiendo a Díaz, empezaremos analizando la interpretación de la fenomenología como *Wesenlehre* y después los problemas derivados de entender la fenomenología como una filosofía cartesiana.

En su obra *Husserl y la historia. Hacia la función práctica de la fenomenología* (2003) Díaz dedica la primera parte de su investigación sobre la “función práctica de la fenomenología” a examinar el análisis de esencias de Husserl, principalmente en los textos de *La filosofía: ciencia rigurosa* (1911) e *Ideas* (1913). Díaz defenderá que las esencias en Husserl son dinámicas; no reifican la vida, sino que la recogen en su palpitar. Argumenta que Husserl no separa las esencias de la existencia; aceptar que existen unas condiciones de posibilidad para la historia no significa negar su variabilidad y la relatividad. Las esencias de Husserl no son “entidades platónicas y estáticas ajenas al fluir del tiempo” (Díaz, 2003, p.103). Citando a Merleau Ponty, “la eidética de la historia no nos dispensa de la investigación histórica” (Merleau Ponty, 1977, citado por Díaz, 2003, p.101).

Entender la fenomenología como metafísica de la cosa en sí, es incompatible con el sentido que Husserl le da a su fenomenología constitutiva. Husserl en su correspondencia con Dilthey (1911, citado por Díaz, 2003) distingue entre dos actitudes epistemológicas diferentes: la que se dirige al ser (actitud natural) y la que se dirige a “las misteriosas relaciones entre la conciencia y la esencia” (Husserl, 1911, citado por Díaz, 2003). El comienzo de la fenomenología es expresamente una suspensión de la actitud natural y se sitúa en el terreno de las relaciones entre conciencia y esencia, es decir, no se pregunta por la cosa en sí (Díaz, 2003).

Para Husserl la única objetividad que tiene sentido pensarse es aquella que se comprende³. Las esencias no son tampoco idealizaciones, sino las formas de aparecérsenos los objetos a la conciencia. Esta aparición es constituida en la conciencia, pero no puede constituirse de cualquier manera, sino que viene determinada por las cualidades esenciales del objeto real. La identidad de los fenómenos en las sucesivas percepciones en el espacio (escorzo) como en el tiempo (duración) apuntan a un polo objetivo externo a la conciencia del ser humano y que subsiste por sí mismo, pero este solo puede ser pensado en los modos en los que se autodona a nuestra subjetividad. El objetivo del método fenomenológico es el de dar cuenta y comprender las formas en las que el mundo se relaciona con la corriente inmanente del tiempo, pero simultáneamente incardinado en unas estructuras regionales que caracterizan su manera peculiar de aparecerse, compaginando realismo e idealismo⁴. Citando a San Martín (1987, p.78), “el esfuerzo fundamental de la fenomenología radica precisamente en describir estática y genéticamente la vida”.

Ahora examinaremos los resultados de las investigaciones de Díaz y San Martín con respecto al “camino cartesiano” de acceso a la fenomenología. Como sabemos, el camino cartesiano hace referencia a la famosa *epoché* o puesta entre paréntesis de la creencia mundana

³ “No se trata de asegurar la objetividad, sino de comprenderla”. Edmund Husserl, *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, p.230

⁴ “Dos malentendidos han dominado la evolución de las teorías sobre los objetos universales. Primero: la hipóstasis metafísica de lo universal, la aceptación de la existencia real de las especies fuera del pensamiento; segundo: la hipóstasis psicológica de lo universal, la aceptación de una existencia real de las especies en el pensamiento.”. Edmund Husserl, *Investigaciones lógicas I*, p.307.

en la existencia de un mundo exterior a la conciencia. Siguiendo a Díaz (2003) los elementos del camino cartesiano de Husserl son:

- La filosofía debe entenderse como una ciencia absolutamente fundada, es decir, que debe partir de una evidencia indubitable para constituirse en un comienzo absoluto, libre de prejuicios.
- La búsqueda de un punto arquimédico sobre el que fundar la filosofía. Dicho fundamento no puede depender de la creencia en la existencia de un mundo externo, sino que debe partir de la subjetividad. No se puede agarrar el filósofo que pretenda emprender un comienzo absoluto ni en las creencias de la vida cotidiana ni en las ciencias.
- El conocimiento inmanente del *cogito* que persiste una vez hemos puesto entre paréntesis el conocimiento mundano.
- El *cogito* lleva necesariamente el *cogitatum*, es decir, ya tiene en sí el mundo como objeto intencional, incluso aunque realicemos una epojé de todo lo que nos e presenta con evidencia a la conciencia. Estructura *ego cogito cogitatum* recoge tanto el sujeto como el mundo.

Las cogitaciones son datos absolutos de la conciencia porque son inmanentes. Según J. San Martín (1987), para comprender adecuadamente la inmanencia y la trascendencia en Husserl, debemos observar cuál es el ámbito que queda reducido a la conciencia en cada etapa de su obra. En *La fenomenología de Husserl como utopía de la razón* (1987, p.61) San Martín lo ilustra con la siguiente tabla:

nóesis	noema		
cogitatio	cogitatum		
acto intencional	objeto intencional		
ingredientes reales	lo dado realmente	Lo dable, implicado en lo dado	Objeto real, cosa en sí Ni dado ni dable
inmanente	trascendente		
inmanente	trascendente		
inmanente	trascendente		

El par de conceptos inmanente/trascendente se refieren a aquello que es inmanente a la consciencia al quedar incluida en ella como su objeto intencional, y aquello que es

trascendente y que por lo tanto queda fuera de la reducción. En *Investigaciones lógicas* (1901) y en *Ideas* (1913) Husserl maneja el primer par de conceptos, mientras que a partir de la reducción trascendental maneja el tercer par.

En las primeras etapas de la fenomenología descriptiva, la *epoché* y la reducción fenomenológica reducen al objeto intencional tal y como se nos da. También en esta etapa Husserl maneja el segundo par de conceptos según los cuales lo inmanente también abarca “lo dable, implicado en lo dado” que incluye los escorzos (*Abschattungen*) en los que me es dado cualquier objeto real:

Dicho objetivamente: el objeto se muestra por diversos lados; lo que es visto desde un lado era solo indicación figurativa [...] era solo presentido [...] aparece en perspectiva escorzado y difuminado, para aparecer enteramente como es solo desde un nuevo lado. (Husserl, 1901, p.627).

Por último, el tercer par de conceptos es el que se aplica en la reducción trascendental e intersubjetiva de *La crisis de las ciencias europeas* (1936), la cual abarca ya también lo dable en el futuro como propensión y el pasado como retención. Dicho paso se encontraba ya en *La idea de la fenomenología* (1907), por lo que no se puede justificar la interpretación orteguiana de la fractura entre el Husserl de *La crisis* y el primer Husserl de las esencias pura.

El camino cartesiano de la *epojé* es, por lo tanto, superado en favor de los caminos de la psicología y del mundo de la vida, los cuales son desarrollados plenamente, como decíamos en *La crisis de las ciencias europeas*. Siguiendo a San Martín (2015), hay tres caminos de acceso a la fenomenología: el lógico (cosa material, *Körper*, camino cartesiano, *epojé*), el psicológico (ciencias naturales, *Seele*, animalidad) y el mundo de la vida (ciencias del espíritu, *Geist*). Para comprender este punto debemos hacer algunas apreciaciones acerca del sentido de la *epojé*.

Para empezar, la reducción y la *epojé* no son lo mismo. En la primera de las tres reducciones expuestas en la tabla es la *epojé* la que abre el comienzo absoluto de la fenomenología que Husserl busca como campo de videncias, al estilo cartesiano. La principal diferencia es la noción de *ego cogito cogitatum*, es decir, que el sujeto que practica la *epojé* conserva el mundo como *cogitatum*, es decir, como contenido intencional de la conciencia. Debemos entender la reducción fenomenológica y las sucesivas como reconducción del mundo a la conciencia en su aspecto positivo, mientras que el aspecto negativo de la reducción es la *epojé* (Husserl, 1910/11/2020, p. 50).

Con la reducción trascendental la *epojé* es superada y el mundo histórico es recuperado⁵ con la intersubjetividad. Siguiendo a Díaz, “la reducción es una reconducción de la realidad a la conciencia, no una aniquilación de la misma, como frecuentemente se interpreta” (Díaz, 2003, p.150).

Como veníamos viendo, en *Investigaciones lógicas* y en *Ideas* la reducción fenomenológica abarca como inmanente tanto la esencia tal y como se nos da en el momento presente como sus escorzos (*Abschattungen*). Esto quiere decir, que la esencia no es la representación subjetiva y estática de un objeto real, sino que es el objeto intencional puesto en la conciencia como el mismo objeto en sus diferentes aspectos. En la reducción trascendental, no solo nos estamos dirigiendo hacia los aspectos fenoménicos que se nos dan en el instante presente, sino que incluye también la intuición de los aspectos no mostrados del objeto.

Mientras que la vivencia se da como inmanente⁶, siempre habrá un en sí de la cosa real como trascendente, y por lo tanto irreductible. Esto significa que las cosas reales siempre se nos dan a través de escorzos, de forma parcial e incompleta tanto espacialmente como temporalmente. La cosa real siempre es dubitable. En el mundo de las cosas (*Dingwelt*) ninguna percepción nos da absolutamente un objeto real. (Díaz, 2003).

⁵ “La subjetividad trascendental es histórica en el seno de la intersubjetividad”. (San Martín, 2015, p. 54).

⁶ “Ningún ser real es necesario para el ser de la conciencia” (Díaz, 2003, p.124).

No todos los fenómenos se presentan a la conciencia de la misma manera, sino que sus características peculiares o modos de darse definen ontologías regionales a las que corresponderán distintos tipos de ciencias para que las estudien. Son dos las grandes regiones que define Husserl en *La filosofía como ciencia rigurosa*: la de la naturaleza (*Natur*), que en *Ideas II* se subdivide en la cosa material y la naturaleza animal (con vida anímica, *Seele*) y la región del espíritu (*Geist*). A ellas corresponde respectivamente las actitudes naturalista y personalista. Sus ámbitos de estudio correspondientes son las ciencias naturales, la psicología y las ciencias del espíritu. En este trabajo defenderemos siguiendo a Díaz (2003), que el *Lebenswelt* se corresponde con la ontología espiritual (*Geist*) primariamente, y secundariamente en la ontología material (*Natur*).

Como vimos en el estado de la cuestión, el concepto de *Lebenswelt* que nos presenta Schütz y que continua Luckmann era un mundo de la vida histórico, intersubjetivo, un mundo de la experiencia común en la relación nosotros en el que el dato esencial era el de las estructuras sociales que darían forma al mundo circundante (*Alltagswelt*). Según vayamos desentrañando las características del *Lebenswelt* en Husserl iremos viendo hasta qué punto los fenomenólogos posteriores a él que pensaron el *Lebenswelt* en la educación introdujeron verdaderas novedades.

Volviendo a Díaz, este defiende que el concepto de *Umwelt* que aparece en *Ideas*, es equivalente al concepto de *Lebenswelt* que se usa en *La crisis*, definiendo de esta manera al

mundo de la vida como el lugar del sentido⁷ antes que como el lugar de la experiencia perceptivo-natural, que es la de la reducción fenomenológica. Para ello se apoya en una nota al texto de las *Ideas II* añadida por Husserl en los años veinte:

[...] pero ahí nos encontramos constantemente, [e] igualmente se encuentra el investigador de la naturaleza (*Naturforscher*) incluso si investiga la naturaleza, viviendo constantemente como persona en el mundo personal, su mundo de la vida (*in Der personalen Welt, seiner Lebenswelt*).

También se refiere al primer uso que hace Husserl del concepto *Lebenswelt* en un apéndice del párrafo 64 de *Ideas II*, y que esta datado por la editora de la obra en 1916-1917. (Díaz, 2003): “A la ciencia natural, aunque investiga el universo de las realidades, se le escapa el mundo de la vida de las personas (*Lebenswelt*)”. Es este el mundo que recuperamos en la reducción trascendental como correlato de la subjetividad⁸, la cual se nos aparece como esencialmente intersubjetiva. Más adelante exploraremos en concepto de intersubjetividad para fundamentar el concepto de *Lebenswelt* y superar la acusación de solipsismo que frecuentemente se le hace a Husserl.

⁷ “El mundo que para nosotros es, es el que tiene sentido y adquiere sentido siempre nuevo en nuestra vida humana, sentido y también validez”. (Husserl, 1936/2008, p.299).

⁸ “En el mundo de la vida hablo de mi vida, pero también, en su eidos, de la vida en general. El mundo de la vida, como fenómeno subjetivo, tiene su correlato en la subjetividad trascendental y forman un todo integrado” (Husserl, 1936/2008, p. 193).

La equivalencia del *Lebenswelt* con el mundo de la historia

Continuando con el análisis de Díaz, examinamos la equivalencia del *Lebenswelt* con el mundo de la historia (*die historische Welt*). El concepto de *Lebenswelt* surge con el camino del mundo o histórico frente al camino cartesiano de la *epoché*⁹. Aunque el *Lebenswelt* es usado por Husserl tanto en el sentido del mundo perceptivo-natural como en el de mundo histórico y de sentido, Díaz defenderá que su sentido primitivo es el del mundo de nuestros intereses, lejos de toda preconcepción científica que realiza una abstracción teórica del mismo para aislar los aspectos esenciales que interesen para su estudio por las ciencias naturales. En palabras del propio Husserl, “un científico puede ver *naturaleza* cuando se encuentra en una actitud de investigador de la naturaleza, pero fuera de eso vive como persona y sujeto en su mundo circundante” (Husserl, 1913, citado por Díaz, 2003, p.224). De esta manera, el mundo que nos es dado primariamente y que es reconducido y recuperado por la reducción trascendental, es el mundo en todo su sentido cultural con su correlato en el sujeto trascendental, que ya no puede entenderse como un sujeto ahistórico. La primera reducción es una suerte de intento de observar objetos mediados culturalmente como si fuéramos seres animados, pero no culturales (Díaz, 2003).

⁹ “En las *Ideas* el concepto natural del mundo fue el inicio del camino” (Husserl, 1913, citado por Díaz, 2003).

Por lo tanto, el mundo de la vida tomado de forma cotidiana (como en la fenomenología de Schütz) es el mundo histórico¹⁰. Tanto el mundo como su correlato en la conciencia son fluyentes y temporales. Es en *Ideas II* donde se emprende el análisis de los objetos culturales.

Resulta interesante para el propósito de este trabajo abordar la confrontación entre dos maneras de entender el mundo de la vida: La de Iso Kern (1989) y la de David Carr (1974). Como decíamos, los dos sentidos en los que utiliza Husserl el concepto son:

- Mundo histórico, cultural, cotidiano y espiritual. Es un horizonte abierto al futuro y sedimentado en el pasado, es decir, un mundo variable
- Mundo puramente natural-perceptivo descargado de predicados culturales, ahistórico y común. Todo desarrollo en él lo presupone como el nivel más originario.

En opinión de Carr (citado por Díaz, 2003) las dos nociones se usan indistintamente, (incluso llegando a entrar en contradicciones), pero Husserl le daría más primacía al mundo sensible-natural. Según Carr esto no se puede sostener desde la fenomenología, ya que la “percepción descabalgada de sus manifestaciones culturales” no sería más que una abstracción (Carr, 1974, citado por Díaz, 2003, p.240).

¹⁰ “El mundo no es un mero mundo de cosas (percepción animal), sino un mundo de valores, de bienes, mundo práctico (percepción humana)” (San Martín, 2015, p.100).

En cambio, Kern argumenta que si bien es cierto que hay una duplicidad en el uso que hace Husserl del término, esto no implica contradicción, sino un desarrollo del concepto. Al principio usaría el concepto de *Umwelt* refiriéndose al mundo perceptivo-natural, pero hacia los años 20 se transformaría en el mundo histórico-cultural, hasta el punto de que Husserl acabará fundamentando las ciencias desde el mundo de la historia en el manuscrito de la lección *Psicología fenomenológica* (1925).

Díaz suscribirá la interpretación de Kern y entenderá que el *Umwelt* está primariamente tematizado por las “personalidades de orden superior” como las costumbres, la comunidad, las instituciones, etc. La actitud personalista es anterior a la naturalista¹¹, ya que la segunda siempre debe partir desde un mundo cultural tematizado: “se da una sedimentación de sentidos en el *Kulturwelt* de los cuales hay que realizar cierto tipo de *epojé* para extraer los hechos naturales”. (Díaz, 2003, p. 223).

El mundo sería el mundo del sentido y del significado, “el que preside nuestra vida cotidiana y en el que yo estoy en constante relación con los otros (*Mitmenschen*) y con las personalidades de orden superior” (Husserl, 1913, citado por Díaz, 2003, p.228). Sin embargo, aunque el ser humano se mueva dentro de un mundo tematizado de sentidos que le son predados, su actuar se define por motivaciones y no por la causalidad de la cosa material, lo cual le permite actuar libremente en él gracias a su doble naturaleza de cosa material (*Korper*) y de cosa animada (*Seele*). Resulta de gran importancia comprender este doble aspecto del

¹¹ “La actitud naturalista es abstracta y la personalista es concreta. Dicha concreción se da en el mundo humano, el cual se da en la verdadera actitud natural sin tener que realizar ninguna operación sobre el intelecto” (Husserl, 1903/1993, citado por Díaz, 2003, p.215).

Lebenswelt: por un lado, hay estructuras típicas de cada ontología regional que consisten en los modos de darse y de aparecerse los objetos¹² a la conciencia, por otro lado, la existencia de los fenómenos y su dinamicidad sigue respetándose en la percepción fenomenológica de su devenir en la corriente inmanente del tiempo. En palabras de Husserl (1913):

La intuición es este acto en el que los objetos se me autodonan. Cada tipo de objetos se nos aparece de una manera diferente según su estructura básica. Más allá de la esencia particular de cada objeto, hay un ámbito de a priori eidéticos que delimitan ontologías regionales, las cuales son los marcos en los que se desarrollan las distintas ciencias. Las ontologías regionales actúan como hilo conductor de la propia dinámica constitutiva. Los hechos no están inconexos, sino que están estructurados según una típica que asigna según un sentido pre-dado un lugar a tales hechos. (citado por Díaz, 2003, p.191).

Tenemos por lo tanto que estas estructuras temáticas actúan como “hilo conductor” de los hechos y los estructura según sus modos de darse, es decir, de un “sentido pre dado”. En conclusión, el mundo de la vida comprende tanto la ontología material como la ontología espiritual, siendo la segunda la más originaria. La estructura del mundo de la vida común a todos los seres humanos sería la del mundo perceptivo natural, mientras que los modos de darse histórico-culturales serían diversos y relativos. A continuación, examinaremos la importancia que tiene este último aspecto para la ética y para la racionalidad. El mundo de la vida es el descubrimiento de la fenomenología y su *telos* en cuanto que su sentido es ético-práctico:

¹² “Las expresiones pueden hacer referencia no sólo a objetos, sino también a las vivencias psíquicas del que se expresa” (Husserl, 1901/1982, p.271).

retornar al mundo de sentido que nos es arrebatado por el positivismo. En palabras de San Martín (1994, p.52):

[...] la problemática del *Lebenswelt* no es sino preparatoria para el gran salto, el gran salto al estudio de la subjetividad trascendental teleológicamente autorresponsable y que, por tanto, tiene como principio de su ser la racionalidad [...] Por eso es muy importante la consideración de esos dos niveles del concepto del mundo de la vida, porque si estamos sometidos a la particularidad (nacionalidad, lenguaje, diferencia sexual, de clase, etc.) también participamos de la estructura universal común del mundo de la vida, por la cual conectamos y comunicamos con todos los demás”.

En conclusión, la condición de posibilidad de una humanidad racional, de la comunicación y de la ética, elementos fundamentales para entender el sentido de la fenomenología husserliana, es precisamente la posibilidad de conectar y poner en común los modos de vida¹³ y de sentido que nos constituyen cultural e históricamente a partir de la estructura universal común del mundo de la vida, el cual es esencialmente intersubjetivo¹⁴. Precisamente esta fue la misma conclusión a la que llegó Schütz en su propio concepto de *Lebenswelt*, tal y como vimos en el estado de la cuestión. Lejos de ser dos conceptos de *Lebenswelt* contrarios, se han definido de manera equivalente al fundarse ambos en la intersubjetividad y la historicidad. A continuación, examinaremos la necesidad de la

¹³ “Nuestro horizonte de mundo es subjetivo relativo”. Pero hay una “estructura general de todas las relatividades” (Husserl, 1936/2008, p.180-181).

¹⁴ “El mundo objetivo según sentido y validez es el mundo intersubjetivo”. (Husserl, 1936/1993, p.138).

intersubjetividad para hablar de mundo de la vida y formas de vida¹⁵ y no de mundos de la vida inconexos e inconciliables.

El mundo de la vida; intersubjetividad y sentido

¿Cómo tenemos evidencia de los otros y salvamos la acusación de solipsismo en la fenomenología de Husserl? En primer lugar, debemos considerar la simultaneidad de la reducción trascendental e intersubjetiva, ya que se encuentran estrechamente ligadas, de modo que al mismo tiempo que recuperamos el mundo en su horizonte socio-histórico, recuperamos la intersubjetividad. Recordemos que en el concepto de mundo de la vida en la “relación nosotros” de Schütz lo espacio temporal se entiende como corporalidad vivida (*Leib*) y como tiempo vivido (*Kairós*). En su concepto, por lo tanto, quedan incluidos la intersubjetividad, lo espacio temporal y el horizonte social. De igual modo, en la reducción trascendental de Husserl, los aspectos nuevos que son reconducidos a la conciencia son “lo dable” en los fenómenos de conciencia. Esto comprende dos aspectos: el espacial y el temporal. El aspecto temporal está relacionado con la identidad que percibe la conciencia entre los recuerdos sedimentados y su apertura al futuro, en el cual se imagina a sí mismo como siendo la misma conciencia. Para Husserl, la esencia de la conciencia es el tiempo, es decir, es la condición de posibilidad de toda percepción de objetos intencionales. En *La conciencia inmanente del tiempo* explora la dialéctica entre retenciones (pasado), presente y protenciones (futuro) que

¹⁵ “Las nuevas esencias que aparecen con el mundo de la vida son las formas de vida”. (San Martín, 2015) p.56.

dan fundamento a la sensación de unidad de experiencias que es la conciencia de cada uno de nosotros. Para que accedamos a los objetos intencionales que constituyen los recuerdos, debemos realizar reducciones sucesivas de antiguas retenciones, es decir, reactivar los recuerdos como momentos que una vez fueron protendidos, luego presentificados, luego retenidos y finalmente recordados. Examinaremos con mayor detenimiento esta dialéctica de la conciencia en el siguiente apartado. En cualquier caso, yo me percibo como siendo en el pasado la misma conciencia que soy en este momento, de manera similar a la que puedo tener como fenómeno de mi conciencia una melodía, cuya esencia es la duración y no cualquiera de los instantes musicales que la componen. En la música¹⁶ se nos pone de manifiesto la temporalidad de la conciencia.

En cuanto a la intersubjetividad, igual que cuando miramos atrás nos reconocemos a nosotros mismos en nuestros recuerdos por medio de sucesivas reducciones en la corriente inmanente del tiempo, también realizamos lo que Husserl denomina “doble reducción” para atribuir a los otros-semejantes una subjetividad trascendental análoga a la nuestra. Esto no significa que nuestra fantasía ponga la conciencia en el otro mediante una operación racional analogizante, sino que vivimos al otro como subjetividad trascendental en un nivel pre predicativo. Es lo que Husserl denomina la empatía, la cual está desarrollada ya en *Problemas fundamentales de la fenomenología* (1910/11/2020), pero que no alcanza su plenitud hasta *La crisis de las ciencias europeas*. Husserl se refiere a la empatía como “ley de la conciencia”, y esto precisamente porque la subjetividad trascendental es, en esencia intersubjetividad¹⁷; la

¹⁶ “La melodía misma es objeto de la percepción”. (Husserl, 1925/2014, p.79).

¹⁷ “Todas las almas configuran una unidad única [...] un uno en el otro intencional” (Husserl, 1936/2008, p.294).

conciencia de un mundo trascendente objetivo solo tiene sentido desde la asunción de que existen otros sujetos que vivencian el mismo mundo trascendente que yo mismo estoy vivenciando. En palabras de Husserl:

El mundo de la vida es un reino de evidencias originarias. Lo dado como evidente está, según el caso, en la percepción como sí mismo [...] Toda verificación pensable remite a estos modos de evidencia, porque el ello mismo [...] se halla el mismo en estas intuiciones como lo intersubjetivamente efectivamente experienciable y verificable [...] (Husserl, 1936/2008, p.169).

El mundo de la vida se construye en un plexo de sentidos en el que los otros son junto a mí, partes cofundantes del mismo. Podríamos pensar incluso que el origen psicológico del sentimiento de ser un sujeto en el mundo es, por una parte, la conciencia de la persistencia de los objetos reales como si fueran independientes a mi conciencia, y por el otro la empatía que nos desvela que hay otros como yo y que esos otros son percibidos como otras conciencias. Una vez más vemos la importancia esencial de la intersubjetividad en la constitución del mundo de la vida, como vimos en Schütz. El *Lebenswelt* es, por tanto, mundo intersubjetivo en el que los sujetos trascendentales coexistimos en diversas formas de vida, las cuales son la tematización histórico-cultural del mundo de la vida que nos es común a todos los seres humanos; los horizontes sociales. El mundo es un “horizonte de experiencias universal para toda la humanidad”, en el que “cada uno se sabe viviendo en el horizonte de sus coetáneos”. El mundo es el campo de todas las actividades enraizadas en el “nosotros generalizado”. (Husserl, 1936/2008, p.213). Podemos concluir esta parte, por lo tanto, con la identificación del concepto de *Lebenswelt* de Husserl con el de Schütz y Luckmann, al menos en los aspectos

más relevantes. A continuación, examinaremos los aspectos relacionados con la conciencia y que nos ayudaran a comprender mejor la relación del *Lebenswelt* con los sujetos.

Reconducción del mundo a la conciencia

En la obra de Husserl, el tema de la conciencia es recurrente debido principalmente a que la conciencia noético-noemática es el punto de partida de la fenomenología a partir de la evidencia del *a priori* de correlación en la estructura del *ego cogito cogitatum*. La conciencia es, en términos muy generales, la unidad de los polos subjetivo (sujeto trascendental) y objetivo-intersubjetivo (el mundo de la vida). Creemos necesario, por tanto, conceder un espacio a esta temática en lo que afecta tanto al *Lebenswelt* como a la descripción fenomenológica del aprendizaje que se deduce de dicho concepto de conciencia. Un aspecto particular de la conciencia husserliana es que es el medio que posibilita que la certeza inmanente de las experiencias fenomenológicas se transforme en sentido trascendente en los objetos reales¹⁸ a los que se refiere; es la conciencia la que descubre el mundo y le da sentido a partir del acceso pre predicativo del dato fenomenológico. Esto significa que la conciencia como perteneciente a la ontología material del *Seele*, da cuenta de la dinamicidad y el devenir, siendo su esencia la temporalidad. La conciencia es constitutivamente una corriente (Husserl, 1925/2014) de vivencias, y reconducir el mundo a la conciencia en las sucesivas reducciones significa volver a verlo como algo fluido y temporal desde la animalidad, a diferencia de la actitud natural de las ciencias positivas que pretenden petrificar el mundo comprendiéndolo como algo estático (cosa material). Aunque el ser humano es *Korper*, también es *Seele*, y por

¹⁸ “Lo real es lo que vemos y sentimos, no lo que sabemos”. (Husserl, 1936/2008, p.231).

lo tanto es un *Leib*; cuerpo vivido que queda comprendido dentro de la reducción fenomenológica (cinestésias).

Según González-Castán (2008) podemos diferenciar seis sentidos de conciencia en la obra de Husserl:

- Unidad del yo espacio-temporal; consistencia fenomenológica del yo empírico. Aunque la conciencia no es un hecho más del mundo entre otros hechos, la vida consciente tiene su modo peculiar de dársenos. Es desde este modo de dársenos desde la que tenemos que afrontar necesariamente a los otros y al mundo circundante.
- Nombre general que le damos a toda vivencia, a todo *cogito*; vivencias intencionales, pero no solo las presentes, sino todas en su variedad. También es el nombre que le damos a la estructura de las vivencias y sus objetos, incluida la estructura fenomenológica de la atención (atención y coatención).
- Experiencias especialmente subrayadas (atención), *cogito* en un sentido estricto. En estas experiencias yo estoy absolutamente presente.
- Experiencias no subrayadas (coatención); aquellas experiencias en las que no estoy absolutamente presente, pero que también son conciencia.
- La conciencia como sujeto trascendental, como “yo puro”. El *ego cogito cogitatum*, el polo subjetivo o noético de toda experiencia.
- Percepción inmanente, aquello que queda cuando realizamos la *epojé* de la actitud natural.

Como podrá observarse, el sentido al que nos hemos referido anteriormente es el de la conciencia como equivalente a todo *cogito*. En nuestra opinión, es más sencillo referirse al *ego cogito cogitatum* asignando correlativamente los nombres de sujeto-conciencia-mundo. Cuando utilicemos la conciencia para el aprendizaje nos referiremos al proceso de aprehensión del mundo y la dación de sentido del mismo que realiza el sujeto guiado por la motivación, así como a la “urdimbre” de conciencias que tejen el campo educativo, el cual defenderemos, es esencialmente intersubjetivo, aunque eso no excluye que exista una relación más directa y privada entre el sujeto que aprende y su mundo circundante.

Sería conveniente establecer una diferencia esencial entre la autoconciencia y la conciencia del otro, que bien no es dada mediatamente en la fantasía o inmediatamente en la empatía; identidad del otro como si fuera “otro yo”. Mientras que la autoconciencia nos es dada como una vivencia irreductible por la peculiaridad de ser la estructura misma y el modo en el que experimentamos todas nuestras vivencias, la conciencia del otro solo nos es dada inmediatamente en la empatía. Sin embargo, ya veíamos que esta conciencia del otro es la “ley de la conciencia” (Husserl, 1910/11/2020) en cuanto que tener conciencia es siempre tener conciencia de otro. De igual manera que sucede con la unidad de los datos fenomenológicos en el mundo que nos es dado fenomenológicamente, también la conciencia del otro nos es dada fenomenológicamente. En palabras de Husserl:

[...] la identidad del dato fenomenológico en diferentes actos de conciencia (en diferentes cogitaciones) no es un factum extrafenomenológico, sino algo fenomenológicamente dado y, por tanto, un factum de experiencia fenomenológica (Husserl, 1910/11/2020, p.168).

Vemos pues que la unidad de la conciencia¹⁹ es la unidad del mundo en la corriente inmanente de la conciencia, la cual es la estructura en la que se nos aparece el mismo objeto como idéntico tanto en sus diferentes escorzos como en intervalos de tiempo, siendo el objeto real siempre parcialmente dado, a diferencia del fenomenológico que nos es absolutamente dado.

En cuanto a la identidad de un objeto en el tiempo, Husserl (1910/11/2020) nos dice que se da en un proceso dialéctico: primero se da la expectativa de un dato, luego la percepción del mismo, después la secuencia pasada de recuerdo como retención, rememoración, rememoración repetida... (Husserl, 1910/11/2020) es decir, la serie temporal en la que el mismo dato fenomenológico se ha reactivado. La reactivación consiste en la recuperación de esa serie temporal que nos permite conectar con un suceso en el tiempo, incluso si en esa serie se pierden momentos o impresiones del mismo objeto. Más adelante veremos algunas descripciones del aprendizaje basadas en este modelo de rememoración.

Apertura del sujeto al mundo: génesis del conocimiento en Husserl

Ya que el objetivo de este trabajo es mostrar las aplicaciones del *Lebenswelt* y la fenomenología de Husserl a la enseñanza, no está de más intentar definir la génesis del conocimiento desde una descripción fenomenológica. Para una caracterización del conocimiento, el propio Husserl la define en el siguiente fragmento:

¹⁹ “Tener conciencia es tener mundo” (Husserl, 1936, p.244).

“Hablando fenomenológicamente: la objetividad, en rigor, no se constituye en los contenidos “primarios”, sino en los caracteres aprehensivos y en las leyes que pertenecen a la esencia de estos caracteres. La fenomenología del conocimiento consiste precisamente en la plena inteligencia de todo esto y del proceso que conduce a ella”. (Husserl, 1925/2014, p.51).

Podemos concluir a partir de este fragmento, que el conocimiento en Husserl consiste en la comprensión y en el sentido antes que en la certeza. La “plena inteligencia” del proceso mediante el cual el sujeto comprende su mundo circundante (*Umwelt*) a través de su conciencia espacio-temporal es imprescindible para comprender las aplicaciones del concepto de *Lebenswelt* a la enseñanza y al aprendizaje. Veamos entonces las características de dicho proceso. Para ello nos ha parecido interesante examinar el artículo de Susana Otero “Génesis fenomenológica del conocimiento en Husserl” publicado en *Psicología y Psicopedagogía de la Universidad de Salamanca* (2009). En este artículo no solo se nos da una caracterización, en nuestra opinión, bastante acertada del conocimiento en Husserl, sino que también se apunta a los posibles usos de dicha descripción genética para la enseñanza.

Para empezar, Otero diferencia la síntesis de la conciencia inmanente del tiempo de la síntesis constitutiva de objetos. La primera es más originaria y consiste en la síntesis de los elementos subjetivos del conocimiento, una primera elaboración de la conciencia de los datos de los sentidos. Esta síntesis es condición de posibilidad de la segunda, que es en la que se constituyen los objetos como tales. Se nos dice así mismo, que ambas síntesis son anteriores a la reflexión del yo, por tanto, constituyen su acceso al mundo de manera pre predicativa. (Otero, 2009).

A continuación, vemos una caracterización de la génesis del conocimiento que parte de elementos ya conocidos por el individuo hacia los elementos que se aparecen a la conciencia como novedosos. En palabras de Husserl: “toda experiencia cotidiana oculta una transferencia analogizante de un sentido objetivo, ya originariamente instaurado, al nuevo caso, con su aprehensión anticipativa del objeto como objeto de un sentido similar” (Husserl, citado por Otero, 2009, p.2). Por lo tanto, en toda experiencia que se produce en el mundo cotidiano se da una “transferencia analogizante de un sentido objetivo”, es decir, el mismo objeto real cuya impresión fenomenológica ya ha sido instaurada en la conciencia. Esto significa que cuando accedemos a un objeto en el presente aplicamos una transferencia analogizante que nos hace percibir la unidad espacio-temporal que constituye al objeto real como uno y el mismo en las sucesivas percepciones. Como veíamos anteriormente, es la conciencia la que convierte la certeza en sentido, es decir, convierte la primera evidencia absoluta que se nos da en la corriente inmanente del tiempo en algo con una significación y un sentido para el sujeto que lo aprehende. Dicha objetivación se produce mediante dicha transferencia analogizante. Más adelante veremos la descripción y la aplicación en detalle de este proceso en el caso del aprendizaje para conocer los contenidos novedosos a partir de los ya instaurados en su sentido objetivo.

Más adelante, Otero caracterizará la retención y la protención de la siguiente manera:

Retención y protención implícitos en el curso mismo de la percepción, como proceso continuo, no son propiamente presentaciones (*Gegenwärtigung*) ni representaciones (*Vergegenwärtigung*) sino que son denominados despresentaciones (*Entgegenwärtigung*) o momentos (primarios) dependientes en todo acto intencional cumplido en el presente” (Otero, 2009, p.3).

Recapitulando, cuando accedemos a un fenómeno nuevo se da una síntesis de los elementos subjetivos del conocimiento y una síntesis constituyente del objeto. Dichas síntesis son anteriores al yo, es decir, pre predicativas. A continuación, el yo interpreta el objeto novedoso por medio de la analogía con respecto al “sentido objetivo” que ya ha sido instaurado en la conciencia. Recordemos que un objeto intencional no tiene por qué ser un fenómeno en sentido de la cosa material, sino que también puede ser un fenómeno psíquico o una personalidad de orden superior de la cultura. Continuando con la secuencia, el objeto que queremos aprehender no se reduce a la impresión perceptiva que de él tengo en el instante presente, sino que incluye las retenciones y las protenciones dentro de la corriente del tiempo fenomenológico (*Kairós*), los cuales son los modos de ser “como si” y constituyen los elementos subjetivos de la primera de las síntesis de las que hablamos. Lo que Otero denomina en este fragmento despresentaciones (*Entgegenwärtigung*) son “intencionalidades peculiares, confundantes del proceso temporal continuo” (Otero, 2009, p.3) en contraste con las presentaciones (*Gegenwärtigung*) que consisten en el objeto dado en el instante presente, y las representaciones (*Vergegenwärtigung*) del pasado y el futuro.

Precisamente por esto el presente vivido no es un punto inconexo, sino que siempre se da dentro de una secuencia, igual que un punto que forma parte inextensa en una línea pero que al mismo tiempo la constituye en su extensión. El tiempo presente se produce en una serie de fases impresionales que consiste en las modificaciones retencionales y en el horizonte protencional del advenir, las cuales tienen una relación de dependencia y reciprocidad con el presente. Estas intelecciones peculiares tienen su “cumplimiento intuitivo en la rememoración (*Wiedererinnerung*) y en la espera (*Erwartung*)”. (Otero, 2009, p.3).

La rememoración en su esencia es una “modificación constante del ahora presente” que produce el “continuo temporal infinito” del pasado, mientras que la esencia de la protención es correlativamente la que produce el continuo temporal infinito del futuro. Por lo tanto, la esencia de la retención es el ahora presente pasado, el cual es una retención de contenido que se va sedimentando en la conciencia como representación del pasado, mientras que la esencia de la protención, es la expectativa de contenido sustraída del futuro que anticipa la conciencia antes de que el yo se lo represente. En conclusión, la retención y la protención son los “horizontes vacíos de contenido donde son producidos el pasado y el futuro respectivamente” (Otero, 2009, p.3).

Para el propósito de este trabajo y la aplicación de la fenomenología y el *Lebenswelt* al aprendizaje nos interesa especialmente el siguiente fragmento:

La rememoración y la espera son así una penetración en estos horizontes y una presentación de lo despresentado en la retención y la protención. El carácter del “como si” retenido o prefigurado se funda en última instancia sobre el hecho de la representación (Otero, 2009, p.3).

Aquí se nos revela, junto con todo lo anteriormente expuesto, la siguiente estructura:

- *Protención-Espera-Futuro*
- *Retención-Rememoración-Pasado*

Las cuales son análogas a la estructura descubierta al comienzo de la fenomenología gracias al a priori de correlación: *ego cogito cogitatum*. Vemos entonces que las

despresentaciones de la protención y la retención son la síntesis de los elementos subjetivos (*ego*) y la espera y la rememoración son la “penetración” (*cogito*) en los “horizontes” del pasado y el futuro (*cogitatum*), los cuales no son otra cosa que las configuraciones rememoradas y esperadas del mundo de la vida (*Lebenswelt*). Estas configuraciones son la síntesis constituyente de objetos. Por tanto, y en contra de las interpretaciones platonizantes o idealistas de Husserl, vemos respetado tanto el elemento subjetivo del conocimiento como la referencia al horizonte objetivo del mundo de la vida. Dicho mundo de la vida es, como veíamos en la sección anterior, primariamente mundo de sentido, y es ahora cuando podemos observar la esencia temporal de su historicidad, es decir, su dinamismo. Recordemos que para Husserl la objetividad es esencialmente intersubjetividad, mientras que el mundo natural sería una segunda operación del intelecto que realiza una especie de *epojé* sobre los contenidos culturales y de sentido. Por tanto, en el conocimiento que tiende al mundo objetivo de la vida, accedemos primeramente y pre predicativamente a los sentidos predados y sedimentados por las personalidades de orden superior de la cultura y por la propia historia personal del sujeto, y solo secundariamente en actitud natural al mundo perceptivo depurado de las formas de vida históricas que constituyen la estructura general del mundo de la vida para todo ser humano.

Tenemos entonces a un yo receptivo a su mundo circundante en su grado más originario de la actividad de su conciencia. Esta orientación del sujeto trascendental hacia un mundo igualmente en sentido trascendental (representaciones) se lleva a cabo por medio de las afecciones de la estructura de la motivación. La receptividad del yo, como el grado más inferior de actividad, es la orientación del yo hacía aquello en sí, que le es pre-dado a través de las estimulaciones que lo afectan:

Cuando la afección ejerce un estímulo en el yo, tiene lugar la atención como una tendencia orientada hacia eso que lo afecta para darle un sentido. La aprehensión (*Auffassung*) tiene lugar en virtud de un despertar asociativo, es decir, la afección despierta el interés haciendo resonar lo que ya está ahí, en el fondo de la conciencia” (Otero, 2009, p.4).

Recordemos que la atención era uno de los sentidos en los que Husserl utiliza el concepto de conciencia. La atención se produce hacia “eso que le afecta para darle sentido”, es decir, la atención se orienta siempre hacia aquello que resulta relevante porque afecta al sujeto. Esta será una de las claves más importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como pone de manifiesto la fertilidad de planteamientos desde la psicología como la teoría del aprendizaje de Ausubel (1983). El momento de aprehensión tendría lugar a partir de un “despertar asociativo” con lo que ya se encuentra instaurado en la conciencia, es decir, los conocimientos constituidos previamente, otra de las claves de la teoría de Ausubel.

La importancia de esta asociación será puesta en claro hacia el final de su artículo:

[...] el mantener en atención, en tanto que actividad modificada como pasividad en la actividad, debe ser distinguida del conservar de la retención (recuerdo fresco) que es una modificación intencional del contenido en el marco de la pura pasividad, y tiene lugar según leyes absolutamente fijas sin la participación irradiante del centro del yo (Otero, 2009, p.6).

Dicho de otra manera: mientras que la retención del objeto es “la pura pasividad de la percepción como contemplación”, la atención es “la pasividad en la actividad protencional de la percepción como explicación del objeto”. Son dos momentos diferentes; las síntesis a las que aludimos al principio de esta sección. La constitución del objeto, que es posterior a la

síntesis de los elementos subjetivos de la retención y la protención, es una actividad que realiza la conciencia dentro de la pasividad de la recepción del objeto, que está orientada al desvelamiento del horizonte interno como determinación de su sustrato, es decir, de su esencia, y del horizonte externo como determinaciones relacionales de su existencia particular como hecho en relación con otros hechos en un mundo de cosas, así como la percepción del “*alter ego* en virtud de la apercepción analogizante o asociación por apareamiento (*Paarung*) [...] ya sea en un mismo presente o ya sea en dos presentes o momentos diferentes” (Otero, 2009, p.5). Esto constituye una unificación o síntesis de los datos sensibles como ingredientes inmanentes de la conciencia, del sentido y de la intersubjetividad en la constitución de objetos en el mundo de la vida.

La educación en el *Lebenswelt*

Para tratar hacer una descripción fenomenológica del aprendizaje debemos retomar el concepto kantiano de *Bildung* como constitución del individuo mediante la educación orientada teleológicamente por un ideal de ser humano. Del mismo modo, veíamos que la ética de Husserl está orientada hacia un ideal de humanidad y de ser humano. Análogamente al concepto de *Bildung*, podemos entender la educación como la construcción del *alter ego* en el *Lebenswelt* (Mèlich, 1993). Tanto la educación formal institucionalizada como la informal que se produce orgánicamente en el seno de cualquier comunidad, son desarrollos y construcción de ese sujeto que se encuentra siempre incardinado en el *Lebenswelt* intersubjetivo. El tiempo de la conciencia inmanente es la estructura del *Lebenswelt*, es decir, además de un espacio definido por una corporalidad (*Leib*) es una corriente de vivencias formada por las retenciones, las propensiones y las impresiones presentes. Si bien desde el punto de vista de las “ciencias de la

educación” de la tradición francófona se perdía la visión holística del ser humano, y desde el punto de vista anglófono se pone la atención antes en la instrucción del currículo que, en la enseñanza, vimos que la pedagogía alemana quería constituir una ciencia propia de la educación dentro de las ciencias del espíritu. Creemos haber demostrado en este trabajo que, del concepto de mundo de la vida como mundo histórico en Husserl, se extrae como consecuencia la pertenencia de la pedagogía a las ciencias del espíritu, así como la relevancia de la filosofía de la educación para fundamentar objetivamente los medios más adecuados para alcanzar los fines más éticos. A continuación, veremos una descripción de la aprehensión de los objetos, ya que una correcta comprensión de dicho proceso será fundamental para definir metodologías de enseñanza.

En el análisis genético de Husserl podemos distinguir dos niveles generales en los que se produce la aprehensión de los objetos: un primer nivel de pasivo de pura receptividad y contemplación, y otro activo de atención orientada afectivamente. Esto nos permite articular tres niveles en el aprendizaje (Otero, 2009):

- La pura pasividad de la aprehensión en la conciencia inmanente del tiempo.
- La receptividad o percepción del objeto en su horizonte interno, es decir, en su esencia.
- La receptividad o percepción del objeto en su horizonte externo, es decir, en su existencia en asociación con otros objetos. Como veíamos, esto se aplica también al *alter ego*.

Análogamente, D. Scott (2021) ha articulado una descripción fenomenológica del aprendizaje en tres niveles: acceder a objetos en el mundo circundante (*Umwelt*²⁰), internalizar estos objetos y externalizarlos. Dicha articulación, al basarse en el mismo planteamiento husserliano, es idéntica al menos en los aspectos que nos interesan. También Jolin (1975) ha articulado su propia propuesta basándose en la fenomenología de Husserl, pero en lugar de hacerlo en tres pasos lo ha hecho en cinco. A continuación, examinaremos su descripción del aprendizaje y la interpretaremos basándonos en los dos niveles de Husserl y en los tres niveles de los dos autores antes mencionados.

Según Jolin, el proceso de aprendizaje desde una descripción fenomenológica es un proceso dialéctico entre experiencia y reflexión que se puede dividir en cinco fases que iremos examinando una por una:

- Alienación o maravilla (*Wonder*): Momento de experiencia pura, curiosidad y perplejidad, también ansiedad ante lo desconocido.

Aquí se da una activación por la experiencia, por los datos que se dan a la conciencia antes de cualquier elaboración de la conciencia activa. En la alienación nos encontramos con algo que es diferente de mí y que se define como un objeto para mi conciencia a través de una serie de estructuras objetivas que mi conciencia tipifica y trata de interpretar. Si la alienación o maravilla es pretendida o superficial, no puede haber aprendizaje (Jolin, 1975). Aquí vemos expuesta tanto la pasividad de la contemplación como la activación de la atención del

²⁰ Recordemos que según Díaz (2003) el concepto de *Umwelt* es equivalente al de *Lebenswelt*

educando. Cabe señalar que aquí ya se da un primer intento (aunque sin éxito) de constituir el objeto en su sentido objetivo, es decir, se intenta dar el paso desde la certeza de la evidencia inmanente hacia el sentido del objeto constituido. El fracaso en la consecución de la interpretación adecuada de la cosa sería la activación del interés del educando, es decir, para estimular el aprendizaje debemos producir la “activación” del interés de los alumnos. Dicho interés se corresponde en la descripción genética del conocimiento, a la atención, la cual para que se produzca necesita que el objeto intencional que queremos que llame la atención del educando le afecte y haga referencia a sus aprehensiones previas.

- Anticipación: Aquí se da un primer momento de reflexión y de elaboración sobre el objeto intencional en un sentido creativo.

En este segundo momento, la mente intenta encajar el objeto nuevo en las viejas formas conocidas, y al no poder, tiene que buscar nuevas estructuras posibles para el objeto, sin decidirse todavía por ninguna. Es un paso intermedio entre la experiencia pura y la articulación racional. La imaginación es la que cumple el rol principal en esta fase. Es importante para la pedagogía reconocer la importancia de esta fase, el estudiante debe sentirse seguro de sí mismo para buscar respuestas. También hay que proveerle de las respuestas tradicionales a la pregunta. Desestimar la respuesta fácil, criticar y reflexionar sin dar una respuesta definitiva, en definitiva; pensar dialécticamente (Jolin, 1975). Tenemos pues, un primer intento “serio” para dar respuesta a la pregunta que es el objeto como evidencia²¹. Llama la atención que la

²¹ “Toda evidencia es el título de un problema” (Husserl, 1936/2008, p.229).

imaginación se comprenda como una facultad intermedia entre la pura experiencia y la reflexión, es decir, una facultad que surge de la riqueza de la experiencia pura y que sienta las bases para la reflexión mediante el juicio sobre posibles respuestas a la pregunta que constituye el objeto.

- **Articulación:** En esta fase se articula una respuesta a la pregunta. Es la fase de la reflexión. Significa hacer explícita la respuesta elegida a la pregunta, volverla coherente.

Este tercer momento no es creativo como el anterior, sino conservador. Aquí la decisión y la voluntad intervienen para detener el debate. La pedagogía tradicional se ha centrado en este momento y lo ha trabajado mediante el trabajo escrito y los exámenes (Jolin, 1975). Podría decirse que después de esta fase el educando ya ha constituido un objeto, pero aún queda un elemento para que el aprendizaje sea fructífero: la crítica de la respuesta, la autocrítica y la humildad, como veremos en las siguientes fases.

- **Apología:** Comprender los límites de la respuesta dada. Paso intermedio entre la reflexión pura de la articulación a la experiencia pura de la resolución.

En esta fase se vuelve al primer momento de alienación para poner de manifiesto los límites de nuestra solución al problema. Este es el momento de duda, sin este momento, la reflexión es demasiado arrogante. El profesor debe ayudar a los alumnos a reconocer su ignorancia y a ser humildes (Jolin, 1975). Podríamos decir que este es el momento que más nos interesa a los profesores, especialmente a los profesores de filosofía. Esto se debe a que el momento de apología abre la puerta a futuras puestas en cuestión de nuestros conocimientos,

creando la posibilidad de la crítica del conocimiento. Sin embargo, aún necesitamos una fase más para no caer en el escepticismo en el que puede derivar la duda absoluta derivada de la imposibilidad de encontrar una respuesta definitiva en el mundo de las cosas.

- Resolución: Aquí se da la relajación, es experiencia pura, satisfacción por haber hallado una respuesta, aunque no sea definitiva.

Si en la fase de la alienación tenemos la ansiedad, aquí tenemos la satisfacción. El educando experimenta la disolución de la tensión vivida en la alienación. Consiste en mantener lo articulado incluso después de haber pasado por el momento de la apología. Idealmente, el educando siente una sensación de paz y seguridad gracias al sentimiento de haber avanzado en el conocimiento, incluso aunque no hayamos dado con la respuesta definitiva. Para evitar el agnosticismo y el nihilismo, el profesor debe reconocer los avances hechos y respetar las respuestas de los estudiantes. (Jolin, 1975). El concepto de conocimiento que se está manejando aquí, y que es el propio de la fenomenología, no es el de la certeza²², sino la de la comprensión del sentido de una respuesta posible y fundada.

A la luz del examen de la descripción fenomenológica del proceso educativo de Jolin, podemos encontrar que las fases del proceso descritas por Otero y Scott se corresponden con dicha descripción en cuanto idealización de cómo se produciría el conocimiento, es decir, la descripción de Jolin sería la aplicación práctica y metodológica de dichos esquemas de la génesis del conocimiento. El proceso de aprendizaje se produciría a partir del fracaso de un

²² “Todo lo objetivo se halla bajo la exigencia de comprensibilidad”. (Husserl, 1936/2008, p.230).

intento de conocer un fenómeno nuevo, y a partir de ahí todo el proceso descrito por Jolin es un proceso dialéctico de experiencia y reflexión hasta lograr la comprensión.

Acerca del problema de conseguir estimular la atención del educando para que acceda a los objetos, debemos fundamentar los contenidos que queremos enseñar “en el mundo en el que estas experiencias nos son dadas originariamente” (Jiménez y Valle, 2017, p.). Es decir, si queremos que los contenidos que les ofrecemos a los educandos estimule su atención, primero debemos presentárselos como problema que tiene sentido para sus vidas.

Siguiendo a Jiménez y Valle (2017), la reflexión y la elaboración teórica son momentos indispensables del proceso de aprendizaje, pero no podemos ignorar que en demasiadas ocasiones se ha dejado de prestar atención al asombro, las pasiones y los afectos que cumplen un papel de “activación” en el proceso de aprendizaje. Esto implica una concepción de la experiencia educativa como un modo de vida dentro del *Lebenswelt*, es decir, una experiencia que se da dentro de un mundo tematizado culturalmente dentro de las estructuras más generales del *Kulturwelt*²³. En la experiencia educativa se le aparece al educando la existencia de uno mismo, del mundo y de los demás. La tarea del educador consistiría en animar a los educandos a que se impliquen en la tarea de comprender el mundo en el que existimos, el que tiene sentido para nosotros y del que no podemos desentendernos.

²³ “El mundo es para nosotros existente-viviente; está dirigido a intereses y objetos temáticos (cultura)”. (Husserl, 1936/2008, p.141).

Debemos tener en cuenta que la escuela es un mundo compartido que se caracteriza por la coexistencia (Jaramillo y Aguirre, 2008). Tanto las descripciones fenomenológicas del conocimiento y el aprendizaje como la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) ponen de manifiesto la necesidad de entender el proceso de aprendizaje desde la subjetividad del educando, ya que “no es posible concebir la dialógica aprender-enseñar, enseñar-aprender sin pensar y sentir lo que es ser sujeto” (Elba y Quintela, 2015, p.21). Dicha subjetividad como hemos visto, esta incardinada en la intersubjetividad, en la cual “los seres humanos somos los unos-con otros” (Elba y Quintela, 2015, p.22).

Esta característica del mundo de la vida que supone la intersubjetividad, también supone en la fenomenología de Husserl su sentido práctico: la comunicación racional entre seres humanos para lograr una convivencia en el *Lebenswelt* a través de la superación de los relativismos de los modos de vida culturales en los que se nos da este. En palabras de Husserl (1936, citado por San Martín, 1987, p.133), “el ser humano es ser esencialmente en grupos humanos unidos generativa y socialmente, y si el hombre es ser racional solo lo es en la medida en que toda su humanidad sea humanidad racional [...]”.

El ser humano vive en un *Mit-sein*; un horizonte social, un horizonte con otros en el que el diálogo se constituye como medio fundamental para convivir. Dicho horizonte es lo que es reconducido a la conciencia en la reducción intersubjetiva, la cual se produce al mismo tiempo que la trascendental, ya que recuperar el mundo es recuperar a los otros en la coimplicación de objetividad e intersubjetividad. Para ver el sentido ético del mundo de la vida y de su reconducción a la conciencia como la tarea principal de la fenomenología de Husserl, y cuál es la función del diálogo racional dentro de él, es interesante leer lo que López (1998, p.36) dice al respecto:

Su interés por la interdisciplinariedad (el de Husserl) y la ciencia es precisamente lo que le hace enfrentarse al cientificismo, que ha olvidado su suelo (*Boden*), el mundo de la vida en el que todas las ciencias se originan [...] Reconoce, no obstante que el diálogo no sirve de nada si lo reducimos a un simple método parangonable a otros o lo entendemos como un monólogo ampliado. El verdadero diálogo es el que supera las posiciones iniciales de los participantes y nos ayuda a comprender²⁴ mejor el mundo y a auto-comprendernos [...] La investigación a través del diálogo es la condición para lograr una verdad intersubjetiva siempre sujeta a revisión y siempre situada más allá de los puntos de vista particulares; esta verdad concilia la identidad y la diferencia, enriquece nuestra vida y nos hace más humanos.

Lo cual aplicado a la educación se traduce en que:

El diálogo no sólo estimula a los niños a imitar, a interiorizar los procesos del grupo y a distanciarse de lo dado poniéndolo en cuestión. En los niños domina esa capacidad de extrañamiento que caracteriza a la filosofía y origina la *epoché* fenomenológica. Ahora bien, la interrogación filosófica se caracteriza por ser radical, por perseguir la esencia; afecta, pues, a todas las áreas temáticas” (López, 1998, p.40).

Como último apunte de esta sección, cabe señalar que desde la lógica del mundo de la vida, educación y adoctrinamiento son indistinguibles, a no ser que introduzcamos una ética que exija el respeto hacia la irreductibilidad de la alteridad de los demás sujetos. Por esa razón,

²⁴ “Todo aprehender es en cierto sentido un comprender e interpretar”. (Husserl, 1901/1982, p.268).

Mèlich (1993) propuso una combinación del mundo vital husserliano con la ética del rostro de Levinas. Sin embargo, en este trabajo defendemos que en la filosofía de Husserl y en la propia constitución intersubjetiva y social del *Lebenswelt* ya tenemos los elementos necesarios y suficientes para respetar al otro en cuanto que forma junto a nosotros parte cofundante del *Lebenswelt* y del proyecto de humanidad.

Las aplicaciones pedagógicas del *Lebenswelt*

En cuanto a la metodología que nos inspira el concepto de *Lebenswelt*, es importante recuperar el diálogo como práctica habitual en las aulas; enseñar a pensar desde la filosofía es también entender su sentido dentro del mundo de la vida. El pensamiento se produce en interacción constante con los otros por medio del diálogo. Además, como decíamos, el concepto de *Lebenswelt* nos sirve para retornar a los fundamentos de toda experiencia y reflexionar conscientemente sobre las cosas que se nos aparecen en él como acontecimientos de sentido. “Volver a las cosas mismas” en educación es volver la mirada hacia el suelo originario que da sentido al aprendizaje: el mundo de la vida. Gracias al *Lebenswelt* podemos comprender lo que vivimos, y aunque el significado de los contenidos no se puede enseñar en sentido estricto como una especie de transmisión de información computerizada, se puede dotar a los educandos de las herramientas de pensamiento y las habilidades para que ellos mismos lo indaguen (López, 1998). Veamos cómo sería la aplicación pedagógica del *Lebenswelt* en nuestra propuesta.

En términos generales, la aportación del *Lebenswelt* a la enseñanza podría ser la de resaltar la necesidad de activar el interés del educando mediante la reactivación de los

contenidos en su sentido originario en el suelo (*Boden*) del mundo de la vida. Explicando la fundación originaria de un conocimiento respondemos a la eterna pregunta “¿y esto para qué sirve?”. Esto se puede aplicar a la enseñanza de todas asignaturas, especialmente las científicas, las cuales a pesar de tener su fundamento en el mundo de la vida son las que más tendencia tienen a ser impartidas mediante abstracciones desconectadas de la experiencia de los alumnos. Antes de empezar una lección enseñando fórmulas matemáticas o principios físicos, es mejor estimular la atención de los alumnos enseñándoles cómo funcionan dichas teorías en la práctica, además de explicar las aplicaciones prácticas y la utilidad de los conocimientos sobre dichos principios. En Biología puede significar observar la naturaleza y a los animales antes que reducirlos a la memorización de una lista de sus características físicas y fisiológicas. En Lengua y Literatura puede significar leer los textos y comprender el contexto personal y cultural en el que se escribieron. En general, se trata de no reducir los contenidos a sus abstracciones teóricas e intentar enseñarlos desde su incardinación en el mundo de la vida, sin perjuicio de la validez y utilidad de las teorías y abstracciones.

A continuación, veremos cómo creemos que podría aplicarse esto en las asignaturas de Valores cívicos, Filosofía e Historia de la filosofía. Para empezar, recurriremos a la reflexión de Schütz sobre el *Lebenswelt*. Recordemos que, según Schütz, podemos esclarecer tres formas de relación social en el *Alltagswelt* a partir del tiempo inmanente: en el *Vorwelt*, en el *Nachwelt* y en el dúo formado por *Nebenmenschen* y *Mitmenschen*, es decir, en el mundo previo, en el mundo futuro y en el mundo presente, respectivamente. Aunque el concepto de mundo de la vida de Schütz hace especial inciso en la importancia de los horizontes sociales del mundo de la vida, al igual que hemos visto que hace Husserl, para él lo relevante en la educación sería exclusivamente el mundo presente tanto en su forma predicativa (*Nebenmenschen*) como pre

predicativa (*Mitmenschen*). En este trabajo defenderemos una aplicación del *Vorwelt* y del *Nachwelt* también.

También cabe mencionar que las asignaturas de Valores, Filosofía e Historia de la Filosofía, al no poder prescindir del mundo de la vida ni como *Kulturwelt* ni como mundo perceptivo-natural, van a exigir que cada tipo de contenido sea abordado de la manera más adecuada según la ontología regional a la que pertenezcan los fenómenos que se problematicen. Por ejemplo, no podemos aplicar el *Lebenswelt* de la misma manera al hablar de fenómenos psicológicos que al hablar de fenómenos físicos. Debemos tener en cuenta, por tanto, la constitución interna de los fenómenos y sus relaciones en el horizonte externo del mundo de la vida. Para ello, creemos que es necesario distinguir entre el mundo de la vida presente y el mundo de la vida representado como pasado y como futuro:

- Como profesores de Historia de la Filosofía, podemos ayudar a los estudiantes a acceder al *Vorwelt* en el que vieron los filósofos contextualizando las circunstancias históricas políticas y sociales, así como los modos de vida y los valores y problemas que tematizaban su mundo de la vida. Esto puede traducirse en la aplicación de la reconducción de la conciencia al *alter ego* del filósofo para buscar el sentido de su proyecto filosófico en su mundo de la vida, es decir, un análisis histórico-fenomenológico de cómo y en qué sentido pudo preguntarse las cosas que se preguntó y cuál parecía ser su *telos*. Es necesario que para activar la atención y motivar a los estudiantes presentemos a los filósofos como seres humanos concretos que tuvieron que vivir en el mundo de la misma manera que ellos tienen que vivir en el mundo presente. En cuanto al pensamiento crítico, poner en contraste los distintos modos de vida del *Lebenswelt* como *Kulturwelt* a lo largo de la historia

nos puede ayudar a despertar el pensamiento crítico de los educandos. Siguiendo a Jiménez y Valle (2017), una vez se nos aparece el modo de ser del mundo cultural (*Kulturwelt*), podemos cuestionarlo.

- En Valores cívicos, es decir, en la reflexión alrededor de la ética, podemos ayudarnos del mundo que no es todavía (*Nachwelt*). Utilizando el diálogo para discutir y explorar situaciones que se dan en el mundo de la vida, podemos plantear a los estudiantes cuál es el mundo que quisieran ver materializado en el futuro. También podemos explorar el mundo presente, tanto en el mundo de la vida tipificado socialmente (*Nebemmenschen*) para criticar y reflexionar sobre los valores de nuestra sociedad, como en el *Mitmenschen*, es decir, en las relaciones espontáneas que tenemos con los otros, especialmente en el mundo de la escuela, así como poner en relieve los valores que ponemos en práctica espontáneamente en dichas relaciones.
- Por último, en Filosofía debemos poner los problemas filosóficos en relación con los intereses y las preocupaciones reales de los estudiantes sobre el mundo presente y sobre el mundo que está por venir, así como su correcta contextualización en el mundo previo. Los problemas filosóficos, en cuanto que remiten a la construcción racional de respuestas a los grandes interrogantes que se nos presentan como seres humanos, son susceptibles de ser recuperados y reactivados mediante el diálogo. Con el uso de un estilo de comunicación narrativo, podremos aterrizar la filosofía a su suelo (*Boden*) y liberarlo del prejuicio que la interpreta como un conocimiento de abstracciones teóricas sin aplicación significativa.

En resumen, al objeto que aparece en la conciencia del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre debemos enseñarlo a través de un sentido que se da en el horizonte del mundo de la vida, sea este mundo de la vida el previo, el presente o el que está por venir. Como vimos con la descripción del conocimiento tanto de Otero (2009) con de Scott (2021), podemos dividir la génesis del conocimiento en tres fases: la receptividad pasiva del sujeto (*ego*), la constitución del horizonte interno del objeto (*cogito*) y finalmente la constitución de su horizonte externo en su relación con el mundo de la vida (*cogitatum*). La constitución del sentido del objeto de conocimiento es lo mismo que su incardinación en el *Lebenswelt*, es decir, equivalente a la relación que dicho objeto tiene con los demás objetos y con los otros sujetos que son como yo. Recordemos que en el proceso de aprendizaje propuesto por Jolin (1975), todo empezaba en la fase de “alienación” con un momento de asombro ante un fenómeno nuevo que no se podía amoldar a las viejas estructuras. Esto se traduce en que para motivar la atención del estudiante debemos presentar el contenido como un problema para sus preconcepciones, como algo que todavía es desconocido para él y algo que merece el interés por ser entendido debido a su conexión con el mundo de la vida. De este modo, es la apertura del sujeto al horizonte de sentido que es el *Lebenswelt* en todas sus formas (ya sea en el momento presente o en las representaciones del pasado y el futuro) lo que estimula la motivación hacia el aprendizaje. El *Lebenswelt* es el detonante del interés del educando, y es también el lugar último de constitución de una respuesta posible y de un sentido comprendido del objeto de conocimiento. Volviendo al esquema de Jolin, podemos observar la participación del *Lebenswelt* en todas las partes del proceso:

- Alienación: Solo en relación con el *Lebenswelt* como mundo de sentido se puede presentar un contenido como significativo para el educando; solo podemos animar a los alumnos a que quieran aprender un contenido si somos capaces de demostrarles que dicho contenido tiene relevancia y sentido para su mundo circundante (*Alltagswelt*) y su mundo cotidiano (*Umwelt*).
- Anticipación: La puesta en común de posibles respuestas al problema que supone el objeto de conocimiento mediante el diálogo, pone de manifiesto la esencia intersubjetiva de la comprensión de un fenómeno objetivo dentro del mundo de la vida compartido por todos, ya sea en el sentido del *Kulturwelt* o en el sentido perceptivo-natural.
- Articulación: Para que el educando se decida por una respuesta, esta tiene que venir apoyada y fundamentada racionalmente por una serie de criterios lógicos y de coherencia con el aparato conceptual de sentido que el sujeto tiene sobre el mundo de la vida, y en ello tiene la condición de su objetividad y de su comunicabilidad a otros sujetos susceptibles de estar de acuerdo o en desacuerdo con su respuesta.
- Apología: Ser consciente de los límites de la respuesta dada, es ser consciente de la dificultad para encontrar una sola solución que encaje con el mundo de la vida y de la imposibilidad de encontrar un criterio suficiente del que no se pueda dudar. Saber de la imposibilidad de un conocimiento positivo y definitivo sobre el mundo en el que vivimos debido a su doble naturaleza subjetiva-objetiva.
- Resolución: La satisfacción de haber encontrado una coherencia para el objeto de conocimiento dentro del mundo de la vida; incluso cuando no se ha dado conocimiento en el sentido de la certeza, si se ha dado en el sentido de la comprensión.

En conclusión, es el *Lebenswelt* el horizonte de sentido que se nos manifiesta a través de la dialéctica entre experiencia pura y reflexión. De manera similar, Vargas (1990) propone aplicar el método fenomenológico a la práctica educativa siguiendo estas fases:

- Construcción del sentido en el mundo cotidiano (*Umwelt*); no nos podemos construir al margen de la cotidianidad.
- Someter las propias convicciones, métodos y creencias a la crítica intersubjetiva mediante el diálogo hasta que surja la finalidad a la que tendemos en nuestra acción.
- Establecer el valor de la práctica en tanto acto de comprensión.

Siguiendo este enfoque, recurrir a la cotidianidad para despertar el interés del alumno, así como establecer un diálogo y valorar la práctica educativa como un proceso de comprensión abierto son aportaciones del *Lebenswelt* a la educación. Como acabamos de ver, es necesario recurrir al *Umwelt* para estimular el interés de los alumnos; el diálogo es necesario para la comprensión del objeto dentro de un mundo de la vida intersubjetivo de respuestas provisionales. El valor de la práctica educativa reside antes en el proceso de comprensión que en la asimilación de una respuesta como si fuera un conocimiento certero y definitivo. Por tanto, si queremos transmitir la importancia de la comprensión por encima de la memorización de respuestas definitivas, debemos dejar de dar el mundo por sentado y recuperar su fundamento vivencial. Como docentes, por tanto, debemos reflexionar sobre el mundo de la vida para evitar el pensamiento totalitario, las respuestas definitivas y preocuparnos por el sentido de nuestra tarea. Debemos ayudar a los estudiantes a recuperar el sentido originario del conocimiento y enseñar todos los contenidos en referencia a sus experiencias en el *Umwelt* y al valor que tienen los contenidos para el enriquecimiento de sus vidas.

¿Cuál sería entonces el *telos* de la educación desde el punto de vista del *Lebenswelt*? ¿Cuál debería ser la orientación práctica de nuestra actividad profesional como docentes? Además de entender el *Lebenswelt* como mundo de sentido originario y correlato del sujeto que intenta conocer (y por tanto del educando al que hay que animar a aprender), creemos que en el mundo de la escuela se da un modo de ser del *Lebenswelt* que merece la pena que se le preste atención en la práctica educativa. Siguiendo a Aguirre y Jaramillo (2008), queremos que la escuela sea un lugar en el que se produzcan “acontecimientos”, los cuales se dan en el contacto que proporciona la compañía del otro en la estructura de la intersubjetividad. Queremos que los alumnos desarrollen una razón sensible, una razón que sea cuidadosa con el otro y que reconozca el valor en el sentido que los otros tienen para él mismo.

También debemos tener en cuenta en este mundo de la escuela, la existencia de climas afectivos favorable y no favorables de aprendizaje. Siguiendo a Elba y Quintela (2015), la perdurabilidad del recuerdo de lo aprendido en escuela depende del clima afectivo-pedagógico y podemos suponer que algunos aprendizajes perduran en la memoria y otros se disuelven sin más. Así mismo, el intercambio de opiniones en el diálogo nos abre a un pensamiento más creativo: un pensamiento analógico frente a uno meramente inductivo-deductivo (Elba y Quintela, 2015).

El *telos* de la fenomenología de Husserl es la constitución de un proyecto racional de humanidad en el que seamos capaces de convivir y compartir el mundo de la vida, a pesar de las peculiaridades de los modos en los que este se nos da. De la misma manera, defendemos que el *telos* de una educación inspirada en el *Lebenswelt* es similar al de las pedagogías kantianas (Herbart) y neokantianas (Dilthey) en cuanto al concepto de *Bildung*. Sin embargo, no solo se trataría de formar seres humanos autónomos, racionales, moralizados e instruidos,

sino también capaces de criticar las estructuras sociales existentes en el mismo sentido de la Escuela de Frankfurt y con independencia de criterio como en la fenomenología de la educación de O. Bollnow. Además, la fenomenología nos permite afrontar la formación de los seres humanos no en un sentido individual, sino que nos ayuda a entender que para conseguir un mundo mejor necesitamos la comprensión, el diálogo y la curiosidad.

Por medio de la comprensión reconocemos nuestra humildad en la imposibilidad de dar respuestas definitivas: entender el conocimiento como comprensión antes que como certeza nos abre al debate y nos protege del pensamiento cerrado y totalitario. El concepto de *Lebenswelt* nos ayuda a comprender que el mundo es un horizonte abierto que nunca acaba de definirse absolutamente.

Consecuentemente, el *Lebenswelt* nos ayuda a fundamentar un concepto de educación en el que el diálogo es esencial para el aprendizaje: por el vínculo entre la objetividad y la intersubjetividad, se da un vínculo entre comprensión del mundo circundante y la comunicación con los otros. Recordemos que en la fenomenología de Husserl los sujetos nos encontramos abiertos al *Lebenswelt* intersubjetivo, no encerrados en esferas solipsistas particulares. Además, la necesidad de la comunicación nos ayuda a entender el objetivo de la educación dentro de un mundo de la escuela que favorezca los climas afectivos favorables al aprendizaje.

Por último, el educando que se encuentra cómodo dentro del mundo de la escuela y cuyo interés es activado apropiadamente por los docentes, se encuentra motivado para aprender y siente curiosidad por el mundo de la vida más allá de su mundo circundante, precisamente

porque entiende que el *Lebenswelt* en general no le es ajeno, ya que es en él en el que convive en último término junto con el resto de la humanidad.

Conclusión: La “vuelta a las cosas mismas” en la educación

La “vuelta a las cosas mismas” no significa regresar a la facticidad y quedarnos ahí, sino intentar comprender los fenómenos en toda su riqueza. Siguiendo a López (1998, p.37), “todo modelo de educación descansa en una concepción epistemológica”, y creemos haber demostrado que la que hemos desarrollado en nuestra propuesta tiene la virtud de no reducir el fenómeno educativo a la suma de las ciencias de la educación o a una pedagogía científica en sentido positivista²⁵. El conocimiento es un proceso dinámico, una tarea que nunca agota sus objetos, que nunca acaba de explorar todos sus aspectos (López, 1998). Sin embargo, en educación se ha entendido tradicionalmente que la enseñanza consiste en impartir conocimientos ya dados de una vez y para siempre y que no deben ponerse en cuestión o analizarse en sus fundamentos. En cambio, en este trabajo hemos defendido que el mundo de la vida como “acontecimiento” en el que el sujeto y el objeto se encuentran, tiene que ser tematizado para orientar la enseñanza, especialmente la de la filosofía. Dicho acontecimiento no puede encerrarse en una comprensión absoluta y cerrada, sino que tiene que desarrollarse y comprenderse como un horizonte abierto, como una construcción de sentido en la búsqueda de una mejor comprensión del mundo de la vida.

Igualmente, en este trabajo hemos defendido que para aplicar el método fenomenológico a la educación debemos entender la interacción educativa desde el punto de vista del mundo de las vivencias pre-predicativo, someter las convicciones a debate y fundamentar el valor de la educación en el interés por comprender el mundo de la vida. Hablar

²⁵ “El mundo de la vida ha sido olvidado por las ciencias naturales”. (Husserl, 1936/2008, p.92).

del mundo de la cotidianidad (*Umwelt*) es hablar del mundo de la vida (*Lebenswelt*) como mundo de la experiencia (*Erfahrungswelt*): el mundo de la vida que se vive cotidianamente, cuya existencia se acepta tal y como se aparece a la conciencia. Para que los alumnos comprendan el sentido de lo que aprenden, debemos poner de manifiesto lo profundo que subyace a lo superficial evidente (Jaramillo y Aguirre, 2008). Es urgente que el conocimiento parta del mundo vital si queremos despertar el interés, el entusiasmo y la curiosidad por el conocimiento. Los fríos datos objetivos y las elevadas abstracciones que no aterrizan en el terreno de la cotidianidad, son eméticos del aprendizaje. Citando a Jaramillo y Aguirre (2008), vivimos una fractura entre el conocimiento objetivo y el conocimiento significativo. (Aguirre y Jaramillo, 2008).

Después de haber desarrollado el sentido del *Lebenswelt* de Husserl, así como sus posibles aplicaciones a la enseñanza y al aprendizaje, creemos haber demostrado que el concepto de *Lebenswelt* de Husserl tiene mucho que aportar al campo de la educación, tanto para comprender mejor los procesos de conciencia y de apertura implicados en la enseñanza-aprendizaje como para orientar la práctica educativa y definir un objetivo para la educación. Por mundo de la vida entendemos tanto las estructuras subjetivas de sentido como los objetos reales que se dan a nuestra conciencia de maneras específicas y en sus escorzos. De este modo, el *Lebenswelt* nos permite combinar el mundo interior del ser humano que construye valores y busca sentido con el mundo de lo objetivo-intersubjetivo que está ahí delante despertando nuestra curiosidad y nuestras ganas de aprender; un mundo compartido sobre el que se puede dialogar y compartir impresiones.

La descripción de la conciencia que penetra en el horizonte del mundo de la vida nos pone en posición de comprender mejor el proceso de aprendizaje. El mundo de la vida es el lugar en el que se produce el conocimiento; es el entorno en el que el sujeto vive, conoce e intenta comprender. El *Lebenswelt* es el lugar en el que se da el sentido que estimula la motivación para aprender. El mundo de la escuela debe ser un lugar que no se cierre sobre sí mismo: un lugar de reflexión sobre el mundo circundante, sobre las estructuras sociales y políticas y sobre los valores y las relaciones afectivas que nos constituyen como comunidad. Todo lo que se aprende se aprende no como dato aislado y desconectado del mundo, sino como parte de un todo coherente. Hacer inciso en el *Lebenswelt* es comprender que todo contenido tiene que ser puesto en relación con el mundo de sentido particular y compartido de los estudiantes.

Además, el *Lebenswelt* nos ayuda a comprender el sistema educativo como mundo de la escuela, es decir, como un lugar de relaciones afectivas en el que los estudiantes aprenden a socializar y se forman como personas. Comprender esto es entender que el proceso de aprendizaje es inseparable de las circunstancias vitales en las que se produce. Cuidando el ambiente de la escuela y favoreciendo un clima de buenas relaciones entre los sujetos del sistema educativo, contribuiremos al desarrollo íntegro de la personalidad de los estudiantes. El *Lebenswelt* también nos ayuda a entender el aprendizaje como un proceso que se produce fundamentalmente en la interacción con los otros, poniendo el foco principalmente en la comunicación y en el diálogo. Su esencia es la intersubjetividad, en otras palabras, el mundo de la vida es el mundo que compartimos y que descubrimos en compañía de los otros.

Así mismo, el concepto de *Lebenswelt* nos orienta en la búsqueda del sentido originario de los contenidos con el objetivo de que los estudiantes tengan una comprensión más profunda

de los mismos. Esto es aplicable a los contenidos de todas las asignaturas y a todo aprendizaje en general. En un sentido crítico, el *Lebenswelt* como *Kulturwelt* nos puede ayudar a comprender el mundo en el que vivimos como un mundo de sentidos culturalmente mediado. De este modo, podremos ayudar a los educandos a desarrollar una actitud crítica con la cultura recibida, así como a entender que no hay un solo modo de estar en el mundo y que existen otras formas de vivir.

Por último, comprender que todos nosotros compartimos un único mundo de la vida nos anima a buscar formas de convivencia a través de la racionalidad y de la capacidad de comunicación que todos los seres humanos compartimos, más allá de los modos peculiares en los que este mundo se nos da. Por todo lo anteriormente dicho, creemos que el *Lebenswelt* nos ayuda a comprender mejor el proceso de aprendizaje y, por tanto, nos puede ayudar a enseñar mejor.

Referencias

- Aguirre, J. C. y Jaramillo, L. G. (2008). Educación y mundo de la vida. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 11(2).
<https://revistas.udca.edu.co/index.php/ruadc/article/view/624/595>
- Aguirre, J. C. y Jaramillo, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Casado, Á. (2017). Filosofía y educación en España en el primer tercio del siglo xx: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía. En Ramírez, I. E. (2017). *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 73-102). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw3q0.7>
- Cervera, A. (1978). La Reflexión Filosófica sobre la Problemática Educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 36(141), 37-48. <http://www.jstor.org/stable/23763991>
- Díaz, J. M. (2003). *Husserl y la historia. Hacia la función práctica de la fenomenología*. UNED Ediciones.
- Elba, B. y Quintela, M (2015). La dimensión afectiva e intersubjetiva del aprendizaje. Una mirada desde la filosofía. *InterCambios*, 2 (1), 20-27.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5436826>
- Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educación*, 14-15, 121-136. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/42218/90165>
- González-Castán, Ó. L. (2008). Fenomenología de la conciencia y naturalismo. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 27(3), 197-210.
<http://www.jstor.org/stable/43047475>

- Gutiérrez, J. P. (2021). Educación Secundaria: Paralelismos entre la Institución Libre de Enseñanza y el Proyecto de Ley de Educación. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 6(1), 203-224. <https://doi.org/10.15366/refs2021.6.1.008>
- Husserl, E. (1982) *Investigaciones Lógicas I*. (M. G. Morente y J. Gaos, Trad.; 1ª Edición). Alianza editorial. (Trabajo original publicado en 1901).
- Husserl, E. (1982) *Investigaciones Lógicas II*. (M. G. Morente y J. Gaos, Trad.; 1ª Edición). Alianza editorial. (Trabajo original publicado en 1901).
- Husserl, E. (1993). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (M. G. Morente y J. Gaos, Trad.; 1ª Edición). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1913).
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. (J. V. Iribarne, Trad.; 1ª Edición). Prometeo Libros. (Trabajo original publicado en 1936).
- Husserl, E. (2009). *La filosofía ciencia rigurosa*. (M. García Baró, Trad.; 1ª Edición). Ediciones Encuentro. (Trabajo original publicado en 1911).
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología* (J. A. Escudero, Trad.; 1ª Edición). Herder. (Trabajo original publicado en 1907).
- Husserl, E.(2014). *Fenomenología de la conciencia inmanente del tiempo*. (O. E. Langfelder, Trad.; 1ª Edición). Prometeo Libros. (Trabajo original publicado en 1925).
- Husserl, E. (2020) *Problemas Fundamentales de la Fenomenología*. (C. Moreno y J. San Martín, Trad.; 2ª edición). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1910/11).
- Jiménez, M. A. y Valle. A. M. (2017), Lo Educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis & Saber*, 8(18), 253-268.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243>

- Jolin, S. T. (1975). Understanding and How to Make It Happen. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative*, 9(2), 93-97.
<http://www.jstor.org/stable/23768585>
- León, A. C. (2016) Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión. *Pedagogía y saberes*, (44), 93-103.
<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n44/n44a09.pdf>
- Lerín, J. (1992). Apuntes sobre la recepción de la fenomenología en España. *Isegoría*, 5, 142–153. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i5.343>
- López, C. (1998). Enseñar a Pensar Desde la Fenomenología. *The Paideia Archive: Twentieth World Congress of Philosophy*, 18, 36-42
<https://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilSaen.htm>
- Mèlich, J. C. (1989). El concepto existencial de hombre y la educación permanente. *Revista Española de Pedagogía*, 47(182), 137-144. <http://www.jstor.org/stable/23764015>
- Mèlich, J.C. (1993). Educación y vida cotidiana. *Revista Portuguesa de Filosofía*, 49(1/2), 135–148. <http://www.jstor.org/stable/40337028>
- Mora, J. L. (1982). Doctrinas filosóficas y corrientes pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 40(158), 109-115. <http://www.jstor.org/stable/23765539>
- Otero, S. (2009) Génesis fenomenológica del conocimiento en Husserl. *Psicología y Psicopedagogía*. 21. <https://racimo.usal.edu.ar/id/eprint/4505>
- Pericacho, F. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309

- Ramos, G. (2017). La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación, *Voces de la filosofía de la educación*, 291-306. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx3q0.15>
- San Martín, J. (1987). *La fenomenología como utopía de la razón*. Editorial Antrophos.
- San Martín, J. (1994). *La fenomenología como teoría de la racionalidad fuerte: estructura y función de la fenomenología de Husserl y otros ensayos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- San Martín, J. (2015). *La nueva imagen de Husserl. Lecciones de Guanajuato*. Trotta.
- San Martín, J. (2021). Para una historia de Investigaciones fenomenológicas. A modo de inventario y despedida, *Investigaciones Fenomenológicas*, 1(18), 282- 297. <https://revistas.uned.es/index.php/rif/article/view/32523>
- Scott, D. (2021). Philosophies of learning. In Scott, D. (2021). *On Learning: A general theory of objects and object-relations* (pp. 159-172). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1b0fvk2.17>
- Serrano de Haro, A. (2009). Fenomenología y filosofía primera en perspectiva española. *Boletín de estudios de filosofía y cultura Manuel Mindán*, 5, 141-152. <http://hdl.handle.net/10261/63652>
- Vargas, G. (1990). Epistemología de la Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 28-34. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys28.34>
- Vázquez, S. M. (2012) *Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales* (2.ªed.). CIAFIC Ediciones. http://www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez_2da_Ed.pdf
- Velozo, R (2004). Fenomenología Trascendental y Educación. *Foro educacional*. 6, 24-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2952040>

Vilanou, C. (1998). Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea (a propósito de la herencia kantiana). *Revista Española de Pedagogía*, 56(210), 245-262.

<http://www.jstor.org/stable/23765114>