



**Título del artículo / Título do artigo:** Presentación del conocimiento en el aula a través del lenguaje. Una mirada desde la fenomenología de Merlau-Ponty

**Autor(es):** Pablo César Ojeda Lopeda

**Año de publicación / Ano de publicação:** 2017

**DOI:** 10.63314/CEDQ4905

### **Citación / Citação**

Ojeda Lopeda, P. C. (2017). Presentación del conocimiento en el aula a través del lenguaje. Una mirada desde la fenomenología de Merlau-Ponty. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(7), 69-82. <https://doi.org/10.63314/CEDQ4905>

---





## Presentación del conocimiento en el aula através del lenguaje.

### Una mirada desde la fenomenología de Merlau-Ponty.

Ojeda Lopeda Pablo César  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
pcojeda@uc.cl

Psicólogo y Magíster en Psicología de la Universidad del Valle. Candidato a Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente de "Aprendizaje y Procesos de Cambio" Universidad Central de Chile. Líneas de Investigación: Aprendizaje en diferentes contextos. Discurso y procesos cognitivos superiores. Discurso y argumentación histórica.

#### Resumen - Resumo - Abstract

Con base en algunos elementos teóricos tomados del planteamiento de Merlau-Ponty —alteridad, intersubjetividad, relaciones vinculares y sensación—, se reconstruye la mirada que del conocimiento y del sujeto que conoce tiene la propuesta fenomenológica del autor. Luego se emplean como herramientas de análisis para observar una situación hipotética en el aula, dando especial importancia a la "sensación experiencial", antes que a los procesos intelectivos, como la primera vía a través de la cual el sujeto se acerca al conocimiento. Finalmente se plantean las posibilidades tanto del orden cognitivo, como social, que pueden hallarse en una mirada del aula fundada en la fenomenología

Com base em alguns elementos teóricos retirados de Merleau-Ponty abordagem -alteridad, intersubjetividade, ligações relacionais e feeling-, o olhar de conhecimento e conhecedor é o autor proposta fenomenológica é reconstruído. Em seguida, eles usaram como ferramentas analíticas para observar uma situação hipotética em sala de aula, com especial ênfase na "sensação experimental", em vez de processos intelectivas, como o primeiro canal através do qual o assunto é sobre o conhecimento. Finalmente possibilidades surgem tanto ordem cognitiva e social, o que pode ser encontrado em um olhar em sala de aula com base na fenomenologia.

Based on some theoretical elements taken from the approach of Merleau-Ponty -Alter, intersubjectivity, relationals links and sensation-, it is reconstructed the look that of the knowledge and of the subject that knows has the phenomenological proposal of the author. They are then used as tools of analysis to observe a hypothetical situation in the classroom, giving special importance to the "experiential feeling", rather than to the intellectual processes, as the first way through which the subject approaches knowledge. Finally, the possibilities of both the cognitive and the social order can be found in a view of the classroom based on phenomenology.

Palabras Clave: Sensación experiencial. Conocimiento. Fenomenología. Educación. Lenguaje  
Palavras-chave: Sentindo experiencial. Conhecimento. Fenomenologia. Educação. Idioma.  
Keywords: Experiential feeling. Knowledge. Phenomenology. Education. Language.

Recibido: 12/09/2016

Aceptado: 30/01/2017

**Para citar este artículo:**

Ojeda Lopeda, P. (2017). Presentación del conocimiento en el aula través del lenguaje. Una mirada desde la fenomenología de Merlau-Ponty. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(7). 69 - 82

IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación - ISSN 2408-4751  
4(7). 2017

# Presentación del conocimiento en el aula a través del lenguaje.

## Una mirada desde la fenomenología de Merlau-Ponty.

### 1. Introducción.

Desde antes que existiera la escuela ha existido un debate candente alrededor de cómo se construye el conocimiento (García, 2006. Sosa, 1995). Para intentar responder a esta cuestión, desde las más diversas disciplinas que trabajan alrededor de la educación se ha buscado delimitar, crear y recrear una serie de postulados, conceptualizaciones y teorías, que se cree favorecen los procesos de enseñanza y construcción del conocimiento en el espacio escolar (Acosta, 2012. Hofer, 1997. Lankshear y Peters, 2000. Popkewitz, 2007). Tales creaciones del pensamiento han nacido a la luz de tendencias que plantean propuestas y conceptualizaciones para el aula, desde posturas teóricas propias de postulados filosóficos y psicopedagógicos humanistas (Sanz, 2006). El presente artículo pretende desarrollar uno de esos postulados filosóficos como lo es el de la postura fenomenológica de Merlau-Ponty, y la contextualiza alrededor de lo que tal propuesta puede ofrecer para comprender mejor la construcción del conocimiento disciplinar en el aula, particularmente a la comprensión de la interacción docente-estudiante mediada por el lenguaje. Las preguntas que este artículo busca responder son entonces: *¿Cuáles son algunas de las implicaciones que la propuesta fenomenológica de Merlau-Ponty tiene alrededor de la construcción del conocimiento en el aula?. Desde esta propuesta ¿cómo en la interacción docente-estudiante, puede involucrarse la sensación experiencial como estrategia pedagógica para la construcción del conocimiento?*

Para responder a estas preguntas en el artículo se desarrollan inicialmente las ideas de Merlau-ponty alrededor de su concepción de sujeto y de conocimiento. Establecidos los elementos conceptuales fenomenológicos, posteriormente desde ellos se analiza con especial detenimiento una situación de aula, para finalmente pasar a una conclusión alrededor de las posibilidades que el docente puede encontrar al situar su trabajo desde esta propuesta. Los textos en los que se fundamenta este ensayo son las ediciones en Español de “Fenomenología de la percepción” y “El mundo de la percepción. Siete conferencias”.

## **2. La fenomenología desde Merlau-Ponty.**

En las siguientes líneas se plantean algunos de los elementos teóricos y conceptuales que sustentan la propuesta de Merlau-Ponty; puntualmente aquellos que hacen referencia a la alteridad y la intersubjetividad, a las relaciones vinculares, así como a la importancia de la sensación como elemento primario intuitivo que preexiste a cualquier forma de reflexión. Sobre estos pilares es sobre los cuales el autor construye su comprensión fenomenológica del mundo.

Los anteriores elementos teóricos sirven de base para plantear la mirada que desde la postura fenomenológica se hace del sujeto y de la construcción del conocimiento, las dos temáticas que inicialmente se desarrollan en el presente artículo. Antes de continuar, es preciso aclarar que tales temáticas aparecen superpuestas en la propuesta de Merlau-Ponty. La decisión de presentarlas aquí por separado obedece más a una cuestión didáctica que el autor del presente ensayo toma para facilitar su trabajo de análisis.

### **2.1 . El sujeto y el otro: una relación vinculante.**

En la propuesta fenomenológica de Merlau-Ponty, aparece la figura del sujeto como entidad cognoscente; su postura es diferente a la de dos de las tradiciones del pensamiento que han marcado el devenir de la ciencia en Occidente: la cartesiana y la positivista.

La propuesta fenomenológica de Merlau-Ponty se aparta del planteamiento cartesiano que concibe al sujeto como una entidad dividida entre cuerpo y mente, siendo esta última la más importante para la construcción del conocimiento. Para la fenomenología, al decir de Varela, lo cognitivo es “enactivo”, es decir, que se define tanto en la manipulación -actividad física que involucra lo motor- como en lo mental (Varela, 1999), una y otra son constitutivas del sujeto y en tal sentido no pueden estar separadas.

La postura fenomenológica también se aparta de la tradición del pensamiento positivista. Esta concibe el objeto como externo al sujeto y es deber de éste último intentar conocerlo; existe de base la creencia de que el objeto se deja aprehender sin ser alterado por la mirada de quien lo intenta conocer (Howe, 2009). Estos planteamientos resultan incompatibles con los postulados de Merlau-Ponty porque para él la separación entre sujeto y objeto es sólo

aparente. En el mismo proceso iniciado por el sujeto para conocer el objeto, se encuentra la relación que vincula a uno y otro como parte de una misma realidad, esto es así no sólo en el campo de las Ciencias Sociales, sino también en el de las mal llamadas “Ciencias Duras”: “La física de la relatividad confirma que la objetividad absoluta y última es un sueño, mostrándonos cada observación estrictamente ligada a la posición del observador, inseparable de su situación, y rechazando la idea de un observador absoluto” (Merleau-Ponty, 2003, p. 14); la idea del sujeto que se acerca al objeto de investigación sin alterarlo, pertenece más al terreno de la ciencia ficción que de la propia actividad científica.

Hasta ahora se ha argumentado más a favor de *aquello que no es el sujeto para la fenomenología*, la pregunta sería entonces *¿qué sí es el sujeto para esta postura?*. El sujeto en la propuesta fenomenológica consiste básicamente en un ser en relación con el mundo, vinculado al mismo: “El mundo es aquello mismo que nos representamos, no en cuanto hombres o en cuanto sujetos empíricos, sino en cuanto somos, todos, una sola luz y participamos de Uno sin dividirlo” (Merleau-Ponty, 1993, 11); en esa participación que el sujeto tiene con el mundo él se descubre como ‘ser del mundo’ ” (Merleau-Ponty, 1993, p. 13), sin embargo este descubrimiento no es posible sin que aparezca necesariamente la figura del Otro.

La participación del sujeto en el mundo desde esta propuesta no puede entenderse por fuera de la interacción que pone en relación estrecha al Yo del sujeto con el Yo del otro; la intersubjetividad juega entonces un papel importante para comprender la postura fenomenológica:

El mundo fenomenológico es, no ser puro, sino el sentido que se trasparenta en la intersección de mis experiencias y en la intersección de mis experiencias con las del otro, por el engranaje de unas con otras; es inseparable, pues, de la subjetividad e intersubjetividad que constituyen su unidad a través de la reasunción de mis experiencias pasadas con mis experiencias (...) (Merleau-Ponty, 1993, p.19).

El sujeto de la fenomenología no se encuentra aislado del mundo, ni del otro; *él/ es*, su ser cobra sentido, en el momento en que descubre la interdependencia que lo vincula con todo aquello que está a su alrededor; se descubre a sí mismo, su propia identidad, en medio del otro que completa el mundo en que vive: “Entre mi consciencia y mi cuerpo tal como lo vivo, entre este cuerpo fenomenal y el del otro, cual lo veo desde el exterior, existe una rela-

ción interna que pone de manifiesto al otro como consumación del sistema” (Merleau-ponty, 1993, p. 364).

Este es en resumen, el sujeto fenomenológico: un ser cognitivamente corporizado (enactivo), que reconoce que su mirada afecta aquello que es mirado; un sujeto que no sólo está en relación con el mundo, sino que descubre y es consciente de tal relación; que siendo diferente al otro, también ve cómo ese otro le permite completarse y en ese sentido, nuevamente, es consciente del vínculo entre sí y el otro.

## **2.2. La construcción del conocimiento desde la fenomenología.**

El apartado anterior, si bien hizo referencia a la concepción de sujeto que tiene la fenomenología, ya dejaba ver en un plano muy general la postura que frente al conocimiento adopta esta corriente del pensamiento; ahora es necesario concretarla especialmente para entender ya no sólo la relación que el sujeto entabla con el conocimiento, sino para ver cómo desde la fenomenología se entiende que el sujeto construye conocimiento.

El acceso al conocimiento por parte del sujeto no ocurre en la vía “de arriba abajo”, del concepto a lo particular -deducción-. Tampoco se genera en el sentido contrario como podría pensarse: ejemplos particulares a partir de los cuales se infieren reglas, principios y leyes -inducción-. Ambos caminos tienen un supuesto de base, éste es que el proceso de construcción del conocimiento socialmente construido inicia como una actividad de reflexión racional, intelectual.

Para la fenomenología existe algo que precede a lo nominal, a lo racional. El camino del conocimiento se inicia en lo sensitivo como elemento primario del acto cognitivo, por lo que la pretensión es la de “volver a encontrar este contacto ingenuo con el mundo para finalmente otorgarle un estatuto filosófico” (Merleau-Ponty, 1993, p. 7). La sensación experiencial es la que vincula al sujeto con el mundo, y es este vínculo el que preexiste a la actividad reflexiva del pensamiento:

Todo cuanto sé del mundo, incluso lo sabido por la ciencia, lo sé a partir de una visión más o de una experiencia del mundo sin la cual nada significarían los símbolos de la ciencia (...). Si queremos pensar rigurosamente la ciencia, apreciar su sentido y alcance, tendremos, primero,

que despertar esta experiencia del mundo del que ésta es expresión segunda (Merlau-ponty, 1993, p. 8).

Otra característica de lo sensitivo es que la experiencia que se genera en el sujeto no aparece desvinculada del contexto: “el ‘algo’ perceptivo está siempre en el contexto de algo más; siempre forma parte de un ‘campo’ ” (Merlau-Ponty, 1993, p. 26).

La sensación experiencial, entendida entonces como aquello que el sujeto siente que sabe, o que siente y sabe a la vez, y que aparece en relación y en medio de un contexto, es desde la fenomenología de Merlau-Ponty, la puerta de entrada al conocimiento.

La modernidad dio tal importancia a la razón que terminó por olvidar, incluso hasta negar, la sensación del sujeto como elemento válido para el conocimiento. En la sensación interna la modernidad ve aparecer la subjetividad, lo interno, voluble e inexplicable y por tal razón no es digna de ser concebida como vía del conocimiento; esta postura es claramente rechazada por la fenomenología.

Una vez planteada la sensación experiencial como el camino hacia la construcción del conocimiento, ¿qué sigue?, ¿a caso la fenomenología se niega a aceptar aquello que la ciencia ha construido por las vías racionalistas y positivistas?. Nada más alejado de la propuesta fenomenológica. Desde su punto de vista no puede desconocerse el adelanto que la humanidad ha alcanzado en muchos campos y disciplinas –medicina, farmacéutica, astronomía, ingeniería, entre otras- y lo que ello ha representado, sólo que dicho adelanto se ha producido de forma ciega, sin reconocer cómo el conocimiento de X campo se intersecta con el de otro, sin pensar en las consecuencias que el mismo tiene más allá de su parcela de conocimiento, sin preocuparse, o con escasa preocupación, por las implicaciones sociales –éticas, políticas, económicas- del conocimiento (Flores, 2008. Morin, 1994).

La fenomenología aboga por el encuentro con las posturas contrarias: “la adquisición más importante de la fenomenología estriba, sin duda, en haber unido el subjetivismo y objetivismo extremos en su noción del mundo o de la racionalidad.” (Merlau-Ponty, 1993, p. 19), sin embargo, dicho encuentro es para reafirmar lo fenomenológico del conocimiento, es decir, para que en los conocimientos generados por los objetivismos, pueda descubrirse el tejido que los intersecta y en el cual cobran sentido más allá de su propio campo disciplinar; a esto es a lo que Merlau-Ponty denomina *Racionalidad*:

Hay racionalidad, eso es: las perspectivas se recortan, las percepciones se confirman, un sentido aparece. Pero no hay que ponerla a parte, transformada en Espíritu absoluto o en mundo en sentido realista. El mundo fenomenológico es, no ser puro, sino el sentido que se trasparencia en la intersección de mis experiencia y en la intersección de mis experiencias con las del otro, por el engranaje de unas con otras (...)

(Merlau-ponty, 1993, p. 19)

La sensación experiencial lleva al sujeto a saber que a pesar de lo novedoso que pueda parecer un conocimiento, él sabe –intuye, siente-, algo al respecto, porque ha tenido algún tipo de experiencia con aquello que así visto, finalmente no resulta del todo novedoso: “Cuando digo que tengo delante de mí una mancha roja, el sentido del vocablo “mancha” me lo proporciona una serie de experiencias anteriores a lo largo de las cuales he aprendido a utilizar el vocablo en cuestión” (Merlau-Ponty, 1993, p. 36). El sujeto vincula aquello con lo que se encuentra o que el mundo le plantea, con lo que él ha vivido, lo que ha experimentado: “El trayecto A, B, C, se parece a otro trayectos circulares recorridos por mis ojos; pero esto sólo quiere decir que despierta el recuerdo de aquéllos y hace que se manifieste su imagen” (Merlau-Ponty, 1993, p. 37). La vía de la construcción del conocimiento no es iniciada por el sujeto desde la ignorancia, la vía de acceso al conocimiento se inicia desde el conocimiento que se posee, al decir de los constructivistas, *nunca existen comienzos absolutos*.

La construcción del conocimiento inicia entonces reconociendo que este parte desde la *sensación experiencial*, es decir, desde lo que el sujeto *siente saber*, desde sus experiencias previas vividas y sentidas con todo aquello que está a su alrededor. Esto permite contextualizar su conocimiento intuitivo y tiende puentes que llevan a identificar sus intuiciones como haciendo parte o que están relacionadas con las de otros, algunas de las cuales se encuentran socialmente validadas.

A continuación se avanza en la presentación de dos situaciones contrarias de construcción del conocimiento que ocurren en muchas aulas. Se plantea un análisis poniendo especial énfasis en el papel que cumple el lenguaje en tales situaciones. El abordaje para su interpretación se fundamenta en los conceptos que hasta este punto ha proporcionado la propuesta de Merlau-Ponty.

### 3. Lenguaje y presentación del conocimiento en el aula.

Las teorías psicológicas de inspiración positivista han concebido la palabra como algo transparente que sólo sirve para favorecer la comunicación; sin embargo, los estudios de la psicolingüística han revelado que el lenguaje en uso pone al descubierto mucho más de lo que el propio usuario quisiera. Bruner (2004), al hacer referencia a la relación entre lenguaje y educación manifiesta:

(...) que el medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación- el lenguaje- nunca puede ser neutral, que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. (Bruner, 2004, p. 127).

De acuerdo con Bruner, el uso que se hace del lenguaje en el aula revela la concepción que el docente tiene del mundo, de su estudiante, del lugar en que él mismo se posiciona y de cómo se construye el conocimiento en el aula. A continuación se presentan un par de ejemplos<sup>1</sup> que muestran la relación de los aspectos mencionados.

*Situación de conocimiento 1:* El docente llega al salón de clase, saluda y después puede ponerse de pie y escribir en el tablero o presentar una diapositiva en la que aparece el tema a trabajar-p.ej. La célula-; acto seguido el docente manifiesta: “*las células son...*”<sup>2</sup>, y los estudiantes copian o escuchan.

El anterior párrafo esquematiza a grandes rasgos lo que podría ser una situación prototípica en un aula de clase. En ella, el conocimiento ha sido declarado, está hecho, no admite otras posibilidades; está ahí para que en

---

<sup>1</sup> Las situaciones ejemplares descritas se asemejan más a lo que puede ocurrir en grados de primaria. Sin embargo, esto no implica que otras situaciones de grados superiores (secundaria o universidad), no puedan analizarse a la luz de elementos conceptuales fenomenológicos.

<sup>2</sup> Puede tener diferentes variaciones: le pide a los estudiantes que lean en la página de sus libros de texto, o presenta un video didáctico en el que se explica lo que es la célula. Independientemente del formato, detrás de todos hay algo en común: el conocimiento está siendo declarado, afirmado para el otro: los estudiantes.

adelante sea reproducido. Se genera entonces en el aula una clara situación de poder entre el docente y el estudiante que favorece al primero; pues es él quien sabe qué es la célula; el estudiante por su parte se queda en la posición de aquél que no sabe y es concebido desde esa situación prototípica como un sujeto desposeído al que hay que llenar de datos. La palabra del estudiante queda silenciada, en adelante esta aparecerá sólo para decir aquello que el profesor antes declaró: *“Las células son...”*.

*Situación de conocimiento 2:* El docente llega al salón de clase, saluda y después puede ponerse de pie y escribir en el tablero o presentar una diapositiva en la que aparece el tema a trabajar-p.ej. La célula-. Acto seguido el docente pregunta: *“¿qué creen uds. que son las células?”*.

El anterior párrafo esquematiza a grandes rasgos una situación tal vez menos típica que la primera. Aquí el docente no empieza declarando, no se propone como el poseedor del saber, antes bien, invita a los estudiantes a ofrecer su palabra, todas las interpretaciones son bienvenidas. Los alumnos hablarán desde sus intuiciones, desde aquello que la palabra “célula” les sugiere, desde lo que creen, sienten o intuyen. El profesor instala el conocimiento, el sentir y la intuición del estudiante como algo válido, al menos algo que merece ser dicho por él y escuchado por los demás. En esta dinámica, el docente plantea el mundo de lo posible como un terreno en el que se vale soñar y proponer, narrar la experiencia del sujeto (Bruner, 2004), en relación con el concepto que se trabajará en clase y con todo aquello que para los estudiantes pueda relacionársele o asemejársele, con independencia, al menos en los primeros momentos, de si ello es cercano o lejano al conocimiento que la comunidad de especialistas socialmente ha validado. Lo importante es que a las intuiciones y sensaciones experienciales de los alumnos se les da cabida en el aula.

En el momento en que la sensación experiencial y el conocimiento previo es traído al aula, pueden aparecer respuestas a la pregunta del profesor tales como: *“las células puede que tengan que ver con el celular que me compraron”, “se parece como a la celulitis, que es cuando las venas se brotan”, “¿tendrá que ver con la cédula de mi mamá?”, “se parece como a la férula que le pusieron a mi hermano después de que se cayó en el parque”*. Al abrir así el espacio se genera una primera forma de intersección en el aula, aquella que le permite al estudiante encontrarse con las experiencias del otro, compartirlas descubrir que frente a lo manifestado por el profesor, se tienen elementos en común: Experiencias y sensaciones. Saber que “(...) somos, todos, una sola luz y participamos de Uno sin dividirlo” (Merlau-Ponty,

1993, p. 11).

Sin embargo, esta primera forma de intersección debe poder avanzar a otra más compleja con la ayuda del docente. Él entonces deberá colaborar a establecer una intersección de segundo orden que le permita al estudiante descubrir o construir, cómo el conocimiento producto de su sensación experiencial, está en relación con otros más amplios, validados en contextos específicos por la comunidad académica en la que el concepto abordado en clase es empleado y qué implicaciones tiene -¿*Qué tienen que ver las células con la celulitis?*-. En esa intersección de segundo orden, el docente también ayuda al estudiante a identificar la polisemia de los conceptos y su carácter contextual, que lo lleva a traer al aula a otros discursos académicos -¿*existe alguna relación entre “la célula” y el “celular”?*?, ¿*cuál es la analogía que se establece entre “célula” y “celular”?*).

La situación 2 logra especialmente tender los vínculos del sujeto con el otro, bien porque presta atención a lo que X compañero dice, bien porque su situación es similar a la de Y, bien porque lo que le pasó a Z nunca le ha pasado a K. Así, la experiencia cotidiana con el concepto disciplinar se convierte en experiencia sentida de alguna manera, conocida antes de ser nominalizada y antes que la escuela tienda las líneas que diferencian -y aquellas que pueden unir- el saber subjetivo y/o construido por fuera de la educación formal, con el saber disciplinarmente validado y que tendrá que construirse.

Una propuesta de trabajo en el aula cercana a la segunda situación es más compatible con la construcción del conocimiento desde la postura fenomenológica. Desde esta, la primera invitada al salón de clase es la experiencia propia, lo vivido, sentido e intuido por el estudiante alrededor de lo que el concepto a trabajar le suscita. Tal situación está en mayor posibilidad de hacer aparecer los vínculos que el alumno ha establecido con los otros y con el concepto, aún mucho antes de saber que se había relacionado con el mismo. Así, aquello nuevo que se pretende conocer, no es tan novedoso como inicialmente pudo creerse, de alguna manera entra en el registro de lo ya conocido, o al menos, de lo ya intuido: “Cuando digo que tengo delante de mí una mancha roja, el sentido del vocablo “mancha” me lo proporciona una serie de experiencias anteriores a lo largo de las cuales he aprendido a utilizar el vocablo en cuestión” (Merleau-Ponty, 1993, p. 36).

Ofrecer el espacio al sujeto de exponer aquello que siente, lo que se intuye, lo que le generan los conceptos científicos abordados en el aula, permite mayo-

res posibilidades de hermanar a aquellos que han sido invitados a compartir sus sentires, intuiciones y saberes; tiende redes y puentes que vinculan a sus participantes, y los anima a prestar mayor interés en las experiencias de los demás, a colaborar y debatir y a estar cognitivamente más dispuestos a ingresar en los lenguajes de las disciplinas.

#### **4. Conclusión.**

La Filosofía de la Ciencia, y en su vertiente epistemológica de la fenomenología como la entiende Merleau-Ponty, plantea una serie de postulados que al ser trabajados desde la mirada del docente y del psicopedagogo, permiten descubrir en ella algunos derroteros desde los cuales mirar el aula, concebir las relaciones que ahí se establecen y hacer propuestas prácticas que apunten a una construcción del conocimiento y del ser, más cercana a lo que las sociedades contemporáneas demandan: sujetos que se conciban a sí mismos como haciendo parte de algo que es superior a ellos que a su vez, les compete; que siendo diferentes, los ubica en la posición de semejantes: “El mundo fenomenológico es, no ser puro, sino el sentido que se trasparenta en la intersección de mis experiencia y en la intersección de mis experiencias con las del otro” (Merleau-Ponty, 1993, p. 19). Las propuestas de una ecología de lo humano, de una sistémica que nos une, cobra mayor sentido con la fenomenología.

La escuela, no puede esperar a que sean otras instancias las que piensen y propongan las vías por las cuales los seres humanos encontraremos los caminos que nos hagan ver que a pesar de la diferencia, son más las cuestiones que nos hermanan, pues es desde el propio espacio escolar, y sin renunciar a la labor de re-creación del conocimiento disciplinar, que están dadas las condiciones para dar una mirada del conocimiento como algo que nos es común, y por esa vía, experimentar en el aula lo que es la vida propia de la democracia: el acuerdo, el disenso, la diferencia, lo común; todas esas opciones están contenidas en una mirada fenomenológica de la educación.

## Bibliografía.

Acosta, F. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias Pedagógicas*, 20, pp. 93-105.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundo posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Gedisa.

Flores, L. (2008). Posiciones y orientaciones epistemológicas del paradigma de la complejidad. *Cinta de Moebio*. 33, pp. 195-203.

García, R. (2006). Epistemología y teoría del conocimiento. *Salud Colectiva*, 2(2), pp. 113-122.

Hofer, B. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*. 67(1), pp. 88-140.

Howe, K. (2009). Positivist dogmas, rhetoric and the education science question. *Educational Researcher*, 38, pp. 428-440.

Lankshear, C. y Peters, M. (2000). Information, knowledge and learning: some issues facing epistemology and education in a digital age. *Journal of Philosophy of Education*. 34(1), pp. 17-39.

Merlau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. España: Planeta de Agostini S.A.

Merlau-Ponty, M. (2003). *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Popkewitz, T. (2007). La historia del curriculum: la educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Profesorado*, 11(3), pp. 1-13.

Sanz, F. (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Educación XX1*. 9, pp. 57-76

Sosa, E. (1995). *Knowledge in perspective. Selected essays in epistemology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Varela, F (1999). "Steps to a science of interbeing: Unfolding the Dharma implicit in modern cognitive science". En Watson, G . Bachelor, S. y Claxton, G. (eds). *The Psychology of awakeninh. Budhism, science and our day – today lives*. (pp.71-89). London: Ridler.