



FILHA

1

Alanís Huerta, Antonio. (2023). Sobre la exploración de la práctica docente intra áulica. Un acercamiento fenomenológico a la esencia de su existencia. *Revista digital FILHA. Enero-julio. Número 28. Publicación semestral.* Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <http://www.filha.com.mx>. ISSN: 2594-0449. Handle: <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3131>

Antonio Alanís Huerta. Mexicano. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Caen, Francia desde 1984. Es profesor Titular en el Centro de Actualización del Magisterio en Michoacán (CAMM), en México, donde es responsable del curso de Iniciación a la Observación de los Procesos Escolares y del seminario de Indagación de los Procesos Educativos I y II de la Maestría en Educación con terminales en Educación Preescolar y en Educación Primaria. Profesor de posgrado en educación en diversas universidades públicas de México. Articulista especializado en educación y política de revistas digitales y de papel, de México, Barcelona, España y Buenos Aires, Argentina. Ex Consejero Electoral Propietario integrante del Consejo General del Instituto Electoral de Michoacán (IEM) y del IFE. Miembro fundador del Grupo Internacional e Interdisciplinario EDRAC. Secrétaire Général de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE). Correo electrónico: dralanis8492@hotmail.com

Primera ronda.

Fecha de recepción: 1-nov-2022. Fecha de aceptación: 15-ene-2023.



SOBRE LA EXPLORACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE INTRA ÁULICA. UN ACERCAMIENTO FENOMENOLÓGICO A LA ESENCIA DE SU EXISTENCIA

On the exploration of intra classroom teaching practice. A phenomenological approach to the essence of its existence

Resumen: Es un ensayo reflexivo sobre la práctica docente que destaca cinco componentes a tener en cuenta. Primero la fenomenología de la práctica docente, su exploración, sus distintas formas de ser y existir, su tiempo y espacio y, por último, la expresión de la práctica docente. El autor se apoya en Heidegger para analizar el fenómeno de la práctica docente como un conflicto epistemológico de la esencia y de la existencia.

Palabras clave: práctica docente, fenomenología, comunicación, ser, tiempo, esencia, educación.

Abstract: It is a reflective essay on teaching practice that highlights five components to take into account. First, the phenomenology of teaching practice, its exploration, its different ways of being and existing, its time and space and, finally, the expression of teaching practice. The author uses Heidegger to analyze the phenomenon of teaching practice as an epistemological conflict of essence and existence.

Keywords: teaching practice, phenomenology, communication, being, time, essence, education.

Fenomenología de la práctica docente. Expresión, esencia y realidad concreta

En sus ensayos sobre el Ser, Martin Heidegger (1889-1976) destacaba la importancia del ser humano como un ente pensante, reflexivo y autosuperable. Y en esa perspectiva, ponía el acento en que el ser humano es un *yecto* desde que nace y su desarrollo se explica por la interacción que establece con su entorno y con lo que es su *realidad*. Vale decir que Heidegger se apoya en las explicaciones de su maestro Edmund Husserl (1859-1938) para analizar y entender la realidad; parte del hecho de que el ser humano está ahí, situado en su medio; que es, ahí mismo en su entorno, pero que se transforma constantemente por causa y efecto de sus interacciones con el *otro*. Así, por medio de la fenomenología, sustentada por su maestro Husserl, Heidegger [i] aborda el problema de la *esencia* y la *existencia* de las cosas, de los hechos y las situaciones educativas. [ii]

En este sentido, la fenomenología (planteada por Husserl) aporta grandes ideas para el estudio e indagación de la práctica docente; esa práctica docente que se encuentra en permanente configuración/reconfiguración en su *realidad concreta*. En este ámbito, Karel Kosik (1926-2003), en *Dialéctica de lo concreto* [iii] destaca que el conocimiento de la *realidad*, parte de una comprensión,

primero, de la percepción de los fenómenos que toma forma a través del pensamiento cotidiano del sujeto.

Se trata de una percepción *común* que la mayoría de los sujetos percibe, pero que forma parte de la práctica pragmática y utilitaria de todos los días; así, podemos percibir una práctica docente común a todos; utilitaria y tan común que encaja muy bien en un modelo repetitivo y repetible de procesos docentes y pedagógicos que se enmarcan en esquemas rígidos de planeación, desarrollo y evaluación de esa práctica docente del *montón*, informe y anónima. Se trata, de hecho, de esa práctica docente *enseñada* en las escuelas normales o en los institutos pedagógicos, que se sustenta frecuentemente en un deber ser (la *norma*), pero que está alejada de la vida cotidiana de los maestros en las escuelas; lo cual se explica –en parte- porque los maestros de las escuelas normales, de los institutos pedagógicos o de las universidades, *enseñan* la práctica docente, pero no la *viven* frente al grupo de la escuela preescolar o primaria. Es decir, estamos frente al conflicto epistemológico de la *esencia* y de la *existencia* de la práctica docente.

En esta perspectiva, en palabras de Kosik, la realidad es percibida por el sujeto en su *esencia* y en su *existencia*; aunque es importante señalar que la *esencia* no se percibe de forma directa como sí se puede apreciar su *existencia*. Es decir, percibimos la práctica docente de un colega tal y como éste la expresa en sus relatos o cuando la desarrolla y la observamos en directo, en el aula (forma) pero su *esencia* solamente podrá ser estudiada -y posiblemente comprendida- por medio de *rodeos* metodológicos.

De hecho, “la esencia no se da inmediatamente; es mediatizada por el fenómeno y se muestra, por tanto, en algo distinto de lo que es”. [iv] Por ello, es importante diseñar las estrategias necesarias para su indagación, por lo que es necesario diseñar el proyecto de búsqueda de la *esencia*; es decir, el proyecto de investigación que habrá de partir de los indicios visibles de la *existencia* percibida a través del *relato* del docente o por la observación directa intraáulica (la *forma*), por parte del investigador de lo educativo.

Vale decir que en el proceso de comprensión de la práctica profesional se interponen espejismos, claroscuros, penumbras e incertidumbres; las formas en que se presenta suelen ser predecibles, llamativas e incluso deslumbrantes; pero es seguro que esconden detrás otros procesos no visibles que pueden ser investigados indirectamente por medio de procesos de exploración e interpretación hermenéutica.

En palabras de Kosik, la exploración e indagación de la *realidad concreta*, como *existencia* y *esencia* juntas, es necesario abordarlas desde el fenómeno visible; pues es ahí donde se marca la puerta de entrada a la esencia. Por ello, este autor y filósofo checo afirmaba que sin la presencia del fenómeno (*forma*) no hay manera de conocer la esencia (*fondo*). Por ello plantea las preguntas siguientes:

¿Es, pues, la diferencia entre fenómeno y esencia una diferencia entre lo real y lo irreal, o entre dos órdenes diversos de la realidad? ¿Es la esencia más real que el fenómeno? La realidad es la unidad del fenómeno y la esencia. Por esto, la esencia puede ser tan irreal como el fenómeno, y éste tan irreal como la esencia en el caso de que se presenten aislados y, en este aislamiento, sean considerados como la única o "auténtica" realidad. El fenómeno es, por tanto, algo que, a diferencia de la esencia, oculta, se manifiesta inmediatamente, primero y con más frecuencia. Pero ¿por qué la "cosa misma", la estructura de la cosa, no se manifiesta inmediata y directamente?; ¿por qué requiere esfuerzos y rodeos para captarla?; ¿por qué la "cosa misma" se oculta a la percepción inmediata? ¿De qué género de ocultación se trata? Tal ocultación no puede ser absoluta: si el hombre, en general, busca la estructura de las cosas y quiere escrutar la cosa "misma", para que pueda descubrir la esencia oculta o la estructura de la realidad, debe ya poseer necesariamente antes de iniciar cualquier indagación cierta conciencia de que existe algo como la estructura de la cosa, su esencia, la "cosa misma"; es decir, debe saber que, a diferencia de los fenómenos, que se manifiestan inmediatamente, existe una verdad oculta de la cosa. El hombre da un rodeo y se esfuerza en la búsqueda de la verdad sólo porque presupone de alguna manera su existencia, y posee una conciencia firme de la existencia de la "cosa misma". Pero, ¿por qué la estructura de la cosa no es directa e inmediatamente accesible al hombre; por qué para alcanzarla es preciso dar un rodeo? ¿Y a qué o hacia dónde tiende éste? Si en la percepción inmediata no se da la "cosa misma", sino el fenómeno de la cosa, ¿se debe ello a que la estructura de la cosa pertenece a una realidad de orden distinto a la realidad de los fenómenos y, por tanto, se trata de otra realidad situada detrás de los fenómenos? [v]

Estas preguntas que se orientan a la esencia de las cosas plantean desafíos conceptuales y metodológicos que corresponden a la filosofía; por lo que el investigador de lo educativo ha de saber preguntar (metodológicamente) e indagar sobre los trasfondos de los fenómenos; ha de saber explorar sistemáticamente sobre las explicaciones que le dan sentido a la expresión del fenómeno (la *práctica profesional*).

Exploración de la práctica docente. Saetas, sagitas y dianas en la formación profesional de los maestros

En los procesos de exploración de la práctica docente, primeramente, habrá de conocerse el fenómeno (la *práctica concreta*); por eso se requieren enfoques distintos de indagación de la práctica docente (*rodeos metodológicos*) a efecto de descubrir los rasgos distintivos de su *esencia*; de hecho, lo que justifica una propuesta curricular de estudios de posgrado en educación es la definición clara y fina de las perspectivas desde las que se estudiarán sus énfasis: las materias, las unidades académicas, los cursos y los semanarios del plan de estudios.

En estricto sentido, una propuesta curricular es el producto de un gran proyecto de investigación; pero, a la vez, la propuesta curricular, por medio de su plan de estudios, es en sí misma un gran proyecto de formación profesional del sujeto (del ser humano) en el cual se plantean hipótesis, se persiguen objetivos, se aplican

directivas y acciones para el desarrollo de sus propuestas e iniciativas académicas y de investigación.

En esta perspectiva, Heidegger considera al ser humano como una saeta, como una sagita, como una flecha que se lanza en dirección de las dianas donde toma forma su proyecto de vida potencial para ser dimensionado y direccionado hacia los horizontes de los anhelos y los trayectos de la experiencia y los aprendizajes. Vista así, la propuesta de formación profesional es una apuesta metodológica que se lanza hacia distintos horizontes (los sujetos estudiantes) como sagitas que buscan encontrarse con sus dianas.

Así mismo, en este orden de ideas, los proyectos de investigación también son saetas y sagitas que se lanzan hacia los círculos concéntricos del fenómeno estudiado; intentando, con ello, atravesar las capas de las apariencias para apuntar hacia las *esencias* que le dan sentido explicativo a los procesos de comprensión de ese fenómeno llamado *práctica docente*.

Entonces, este fenómeno que se expresa en las aulas de las escuelas formadoras de profesionales es solamente la representación percibida por sus actores (planificadores y profesores) y por los observadores ocasionales e intencionados (investigadores) de los procesos de formación.

Es importante destacar que las dianas de la configuración de los proyectos de formación profesional y de investigación están en el mundo, en el contexto sociocultural de cada sujeto; y es ahí, en ese contexto, donde toma forma su *Ser* (el *Dasein*); pero su transformación y movilización en el mundo es posible si este ser humano se mantiene abierto al cambio; y si el sujeto está dispuesto a esforzarse más que los otros para lograr sus propósitos de *ser*, de *ser otro* y formar parte del flujo heracliteano del *ser* y del universo.

Las existencias del ser en la práctica docente. Autenticidad, simulación y caos en la práctica docente

Martin Heidegger plantea, como ejes principales de su pensamiento, el tiempo y la temporalidad; es decir, el espacio y el horizonte como líneas que se cruzan en un plano cartesiano. Así, en sus líneas coordenadas de tiempo y espacio se sitúa el ser humano y en su tránsito, su trayecto va enfrentando la angustia, la incertidumbre, el miedo y la finitud de la vida, pues el ser humano *está en el mundo* de forma individual con los otros; en (con) *vivencia* y (co) *existencia* subjetiva.

Es importante subrayar que, en relación con la *existencia* del *ser*, Heidegger destaca tres tipos: una es la *existencia elegida* o la verdadera existencia; la *auténtica*. Otra es la existencia cosificada, *inauténtica*; ideologizada y

manipulada. Y la tercera es la *existencia impuesta*, esclavista y oprimida. Lo cual se representa también en la práctica docente, más o menos, en los mismos ámbitos.

Dicho en otros términos, se puede hablar también de la existencia de una *práctica docente cosificada*, encuadrada en modelos y prácticas rígidas y repetidas; de una *práctica docente sometida* por las ideologías y las manipulaciones externas al aula y a la función docente. Pero también existe una *práctica docente responsable*, innovadora, interesante y congruente con los principios básicos de toda educación y pedagogía: el desarrollo armónico del ser humano, en su historia, su contexto y su lengua.

Sin embargo, ese espacio donde se encuentra el docente, se ve fuertemente influenciado por la condición en que se encuentran sus coordenadas de tiempo y espacio en su entorno sociocultural; estas coordenadas corresponden al punto localizado en el plano cartesiano, cuadrículado, determinado en gran medida por los entornos socioculturales que son únicos e irrepetibles para cada ser humano, tanto en el aula como en sus entornos.

Y siendo así de específico su plano de geolocalización espacio/temporal, el ser humano participa en la permanente configuración y reconfiguración de su historia. En consecuencia, ese ser humano, que en el principio sólo era un *yecto*, se transforma en *proyecto*; es decir, vive esa metamorfosis particular que le permite asociarse -y a veces conflictuarse- con otros proyectos; los cuales han sido lanzados, todos, hacia la inmensidad e incertidumbre del futuro.

Heidegger afirmaba que una cosa es *estar ahí* en un contexto determinado y otra distinta es *ser ahí*. En propias palabras de Heidegger, “el ser humano es *Ser ahí*, (es *Dasein*); es un ser irrepetible, que se mueve contantemente en sus coordenadas cuadrículadas de tiempo y espacio, siempre dinámicas, que hacen de su existencia un proceso *dándose*, no definitivo, pero siempre particular y único.

De acuerdo con Lagos Berríos [vi] en *Ser y tiempo*, Heidegger aclara que el *Dasein* “está-en” el espacio de modo distinto a como “están-en” el mundo los objetos presentes en el espacio. El *Dasein* mismo es espacial en su *estar-en-el-mundo*, pero este “estar en el espacio” del *Dasein* debe ser determinado a partir del modo de ser de este ente. Es decir, el *Dasein* *está-en* el espacio de modo distinto a como *están-en* el mundo los objetos presentes en el espacio. Lo cual se presenta como el conjunto de características *esenciales* del cuerpo y su espacialidad. [vii]

Ahora bien, vale subrayar que el ser humano es mortal; es un ser finito que habita su mundo, coordinado en tiempo y espacio. Sin embargo, “el puro ahí de la existencia (...) desaparece en la misma medida en que pretendemos fijarla” [viii] es decir, en el *continuum* de la vida todo fluye, nada permanece (Heráclito).

Así, el ser humano como sujeto de la temporalidad y la espacialidad, se transforma constantemente por su cualidad de ser finito en el tiempo y en el espacio; es decir, por su carácter temporal (nunca definitivo), “existe en la provisionalidad, y es desde

ésta que se formula un interrogante esencial: el sentido de la vida, un interrogante que precisamente, por su naturaleza finita, nunca será capaz de responder, pero tampoco jamás podrá dejar de formularse”. [ix] Es un sujeto que se hace y se reformula todos los días, en permanente interacción con sus pares, con su medio laboral y sociocultural.

Vista así, la grandeza y la miseria del ser humano radica en ser inevitablemente finito, en no poder encontrar sentido último y definitivo a su existencia, porque el sentido no es trascendente, al modo metafísico, eso supondría, como muy bien advierte Wittgenstein en su *Diario*, admitir la existencia de Dios. Este sentido divino, según este autor, es el sentido de la vida (la vida es Dios), y refiere bien la relación que existe entre el ser humano y el mundo, pero también la relación consigo mismo. Y en esa múltiple relación, del ser humano con el mundo y los demás, se descubre a sí mismo (y a veces se sorprende) porque tiene que “inventarse y reinventarse a cada momento” [x] En esta misma perspectiva, la práctica docente se reinventa con frecuencia cuando el sujeto (docente) la asume como una oportunidad permanente para explorar, innovar y actuar con la intención de buscar continuamente sus esencias.

Temporalidad y espacialidad en la práctica docente. La exploración de los entornos áulicos

Afirma Poinssac-Niel, que “la educación es un acto de comunicación entre el docente y el alumno; siendo así, la relación humana, la primera educación”. [xi] En la misma perspectiva, se puede afirmar que la educación es un proceso de socialización necesario para la vida del ser humano; constituye, de hecho, una permanente interacción del *uno* con el *otro*; a veces en desacuerdo y muchas otras, complementándose; reformulándose y reconstruyéndose.

Cabe decir que hoy existen diversas maneras de explorar la práctica profesional; se hace desde adentro o bien desde fuera; desde dentro, como actor del proceso, el sujeto (docente) puede hacer la *autoscopía* laboral o bien la observación externa de las competencias profesionales y sus evidencias, en cuanto a los productos generados. Como observador externo, el maestro ha de practicar la objetivación y el descentramiento; pretendiendo construir con seriedad sus explicaciones de los hechos y las situaciones educativas.

De acuerdo con Husserl, citado por Vargas Guillén, [xii] uno de los sentidos de la objetivación se encuentra en el descentramiento, sin pretender negar u olvidar el sujeto ni el mundo en el que ve diversos horizontes y experimenta sus vivencias; con la objetivación y el descentramiento el sujeto expresa su vivencia y con ellos significa el mundo.

Cabe aclarar que descentrarse no quiere decir olvidarse del compromiso de la consciencia con el entorno de los sujetos; se trata más bien del descentramiento “en relación al yo del observador”. [xiii] Subrayando que, en ambos sentidos y enfoques, la observación es un recurso técnico fundamental para el levantamiento de datos del entorno donde se sitúa nuestro interés investigativo, pero sus aportaciones no son definitivas, por lo que el estudioso de lo educativo ha de apoyarse en otros recursos de investigación.

Empero, también hay que subrayar que la observación es un recurso metodológico muy valioso en el proceso de acopio de información, pues es la técnica más usada en los procesos de investigación científica, tanto en el ámbito de las ciencias naturales como en el de las sociales. Pero es el propio investigador quien determina en qué circunstancias le es útil y con qué otras técnicas e instrumentos ha de complementar el proceso de indagación.

Particularmente, hoy, algunos profesionales de la educación, estamos explorando la práctica docente (práctica profesional) a partir de las interacciones de los actores de la función docente desde los entornos del aula, tanto intra áulicos como contextuales; planteándonos preguntas de investigación respecto de la formación educativa de los niños y los jóvenes. Siendo objeto de investigación también lo que sucede en los procesos de formación profesional de los universitarios y del ámbito laboral potencial de los egresados de los programas formadores de profesionales de las distintas instituciones educativas. Respecto de lo cual, la lectura y la escritura forman parte de los recursos más importantes del acopio de información y de comunicación de lo sistematizado; en cuyos procesos se configuran coordenadas de tiempo y espacio donde toman forma y sentido, hechos y situaciones educativas, susceptibles de ser estudiados de manera sistemática.

Comunicación y lenguajes en la práctica docente. Saber decir y saber comunicar

Hoy, la práctica docente, ha superado ya los conceptos de intervención y de acompañamiento para seguir siendo acción comunicativa (Habermas) por medio del lenguaje, [xiv] mediada por la tecnología y la participación de terceros: los padres de familia. Es así que, en voz de Habermas:

Con el concepto de acción comunicativa empieza a operar un supuesto más: el de un medio lingüístico en que se reflejan como tales las relaciones del actor con el mundo. Alcanzado este nivel de la formación de conceptos, la problemática de la racionalidad, que hasta aquí sólo se planteaba al científico social, cae ahora dentro de la perspectiva del agente mismo. Tenemos que aclarar en qué sentido queda con ello introducido el entendimiento lingüístico como un mecanismo de coordinación de la acción. [xv]

De hecho, las instituciones formadoras de profesionales de la educación preparan a los maestros para intervenir en el complejo mundo de las aulas; los prepara para la enseñanza pedagógica y el aprendizaje temático; les forma para la acción comunicativa que es la profesión docente. Sin embargo, estas instituciones debieran preparar mejor a los futuros maestros en el campo del lenguaje y la comunicación; es decir en la lectura y la escritura para poder comunicar bien.

Ahora bien, la práctica docente es, sin duda, una permanente acción comunicativa que se desarrolla en el contexto sociocultural de los sujetos (docentes y alumnos); que se ha construido con las ideas, las aportaciones, los éxitos y los fracasos de sus actores; que forma parte inherente de la historia de la educación de cualquier sistema educativo; que es heredera de sus grandes maestros y de la riqueza de la cultura de los pueblos.

Es decir, la práctica docente es una categoría de investigación que puede ser estudiada desde diversos ángulos científicos y culturales que han dado forma al mundo en el cual vivimos y nos desenvolvemos cotidianamente; pues “el mundo de la vida es el horizonte y contexto desde el cual experimentamos el mundo de los fenómenos, desde el cual la conciencia individual se dirige a las cosas mismas”. [xvi]

Así, en la interacción continua de los actores de la práctica docente, se configura una especie de intersubjetividad que le da sentido contextual (de mundo) a los sujetos interactuantes. Y este mundo, de la práctica docente, se une por medio de lenguajes comunes; nos referimos a los lenguajes pedagógicos normativos y los operativos que corresponden a la cotidianidad de la didáctica docente en las aulas. De igual forma, cabe destacar que:

De la misma manera que el mundo de la vida se configura como un lenguaje, así mismo la comprensión del mundo fenoménico se produce desde una conciencia esencialmente comunicativa, la conciencia es un *ser-con*, preestructurada intersubjetivamente, esencial y realmente dependiente de la comunidad humana. [xvii]

Por ello, más allá de los lenguajes que son propios de la interacción humana, como el verbal (oral), el escrito y el corporal, en la práctica docente estos recursos de la comunicación adquieren una dimensión que se apoya fuertemente en la intencionalidad, en la especialidad pedagógica y en la orientación educadora; pero, a la vez, estos lenguajes integradores tienen diversos orígenes científicos en distintas disciplinas, tradiciones, innovaciones y nuevas orientaciones didácticas y pedagógicas.

Sin embargo, sin duda, *saber decir y saber actuar* en la práctica docente, son dos elementos fundamentales que le abonan calidad, cercanía y empatía al vínculo pedagógico básico de las aulas: el del docente y el alumno.

Bibliografía

Flórez Ochoa, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGRAW-HILL, Santafé de Bogotá, Colombia, 1998.

Habermas, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Editorial Taurus, Bogotá, Colombia, 1999.

Heidegger, Martin. *El ser y el tiempo* (versión PDF). Fondo de Cultura Económica (FCE), sexta reimpresión. México, 1993.

Kosik, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. Editorial Grijalbo, México, 1967.

Lagos Berríos, Rodrigo. "Heidegger y la cuestión del cuerpo en ser y tiempo: buscando el lugar del cuerpo en la analítica existencial del dasein", en: *Límite (Arica)* vol. 15, Arica, Chile, 2020. (Epub, 27-Ago-2020, disponible en; <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100203>

Leyte, Arturo. *Heidegger, el fracaso del ser*. Batiscafo, S. L., Bonallettera Alcompas, S. L., España, 2015.

Mélich, Joan-Carles. *Tres ensayos de filosofía de la educación* (Segundo Ensayo). Ediciones Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina, 2006.

Mialaret, Gaston. *Les Sciences de l'Education. Que sais-je?* PUF, Paris, France, 11e. édition mise à jour, 2011.

Poinssac-Niel, Josette. "Technologie éducative et histoire" (80-85), en: *Revue Française de Pédagogie*, No. 36, juillet-aout, septembre de 1976.

Vargas Guillen, Germán. "Epistemología de la Pedagogía". *Pedagogía y Saberes*. No. 1 (enero 1, 1990): 28-34. Accedido enero 15, 2023. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5285>.

Notas

[i] Heidegger, Martin. *El ser y el tiempo* (versión PDF). Fondo de Cultura Económica (FCE), sexta reimpresión, p. 23, México, 1993, 481 pp.

[ii] Mialaret, Gaston. *Les Sciences de l'Education*. Que sais-je? PUF, p. 31, Paris, France, 11e. édition mise à jour, 2011, 127 pp.

[iii] Kosik, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. Editorial Grijalbo, México, 1967, 222 pp.

[iv] Ibidem, p. 17.

[v] Ibidem, p. 18.

[vi] Lagos Berríos, Rodrigo. "Heidegger y la cuestión del cuerpo en *ser y tiempo*: buscando el lugar del cuerpo en la analítica existencial del *dasein*", en: *Límite* (Arica) vol. 15, Arica, Chile, 2020. (Epub, 27-Ago-2020, disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100203>)

[vii] Ídem.

[viii] Leyte, Arturo. *Heidegger, el fracaso del ser*. Batiscafo, S. L., Bonalitra Alcompas, S. L., p. 17, España, 2015, 142 pp.

[ix] Mélich, Joan-Carles. *Tres ensayos de filosofía de la educación* (Segundo Ensayo). Ediciones Miño y Dávila, p. 40, Buenos Aires, Argentina, 2006, 140 pp.

[x] Ídem.

[xi] Poinssac-Niel, Josette. "Technologie éducative et histoire" (80-85), en: *Revue Française de Pédagogie*, No. 36, juillet-aout, septembre de 1976.

[xii] Vargas Guillen, Germán. "Epistemología de la Pedagogía". *Pedagogía y Saberes*. No. 1 (enero 1, 1990): 28.34. Accedido enero 15, 2023. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5285>.

[xiii] Ídem.

[xiv] Información disponible en el sitio de internet: https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf, el 8 de noviembre de 2022, a las 10:09 a.m.

[xv] Habermas, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Editorial Taurus, p. 136, Bogotá, Colombia, 1999, 521 pp.

[xvi] Flórez Ochoa, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGRAW-HILL, p. 219, Santafé de Bogotá, Colombia, 1998, 311 pp.

[xvii] Ídem.