

# Principios ontológicos y epistemológicos de la investigación educativa

## Ontological and epistemological principles on educational research

Armando Balcázar Orozco\*

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2022  
Fecha de aceptación: 15 de enero de 2023

### RESUMEN

Este trabajo pretende conocer y describir algunos principios ontológicos y epistemológicos de la investigación educativa. Parte de un estado de la cuestión para justificar la necesidad filosófica de una base teórica analítica de estos fundamentos, a través de la fenomenología husserliana y de la hermenéutica dialógica comunicativa y analógica de los autores mencionados en el referente teórico de este texto. Se presenta una propuesta de ciertos principios estelares para desarrollar y fortalecer la naturaleza ontológica y epistemológica del ser situado y existencial y del conocer saber de la vivencia del fenómeno racional de la investigación educativa.

### ABSTRACT

This work intends to know and to describe some ontological and epistemological principles on educational research. It starts with a state of the question to justify the philosophical need for an analytical and theoretical base of these foundations, through Husserl's phenomenology and the authors' communicative and analogical hermeneutics mentioned in the theoretical references of this text. I present a proposal of certain stellar principles to develop and strengthen the ontological and epistemological nature of the situated and existential being and the knowing about the living of the rational phenomenon of educational research.

### Palabras clave:

*Principio, ontología, epistemología, investigación educativa.*

### Keywords:

*Principle, ontology, epistemology, educational research.*

\* Escuela Normal Superior de México.

## Introducción

**T**odo principio marca un origen en la naturaleza humana, las acciones de esta solicitan, necesariamente, una razón o explicación de ser en el ámbito cultural donde está inmersa la investigación educativa (IE). Los principios de cualesquiera de las ciencias o disciplinas humanas son fundamentos de su existencia. En la educación se requieren principios o fundamentos que es necesario escudriñar, estudiar, valorar y proponer. Dentro de la educación existe una búsqueda de conocimiento para generarlo y fundamentarlo, este conocimiento se logra con estos grados de saber por medio de la IE que requiere también fundamentos específicos que reclama su naturaleza en sí misma. Los principios ontológicos y epistemológicos de la IE son la materia prima de este trabajo de análisis, reflexión e interpretación sobre ellos mismos, su ser y sus formas, su ser en cuanto ser, constituidos como principios metafísicos racionales y analíticos que devienen en ontológicos y que pueden conciliarse con una perspectiva empírica, que señalen la existencia de un problema del ser de la IE y que puedan describirse de manera inmanente y trascendente. Estos principios son caracteres y notas esenciales del ser de la IE. Además, trataremos los principios del conocer como problema de conocimiento y de la realidad de la IE. ¿Cuáles son los componentes necesarios y suficientes del conocimiento de la IE? Pregunta no fácil de responder que, en nuestro estudio e interpretación, intentaremos dilucidar y proponer de manera limitada, no universal sino contextual y específica.

La IE requiere, además de estudios y análisis de bases institucionales, del personal, de recursos físicos o de instancias para su práctica, de una línea de investigación teórica, humanística, filosófica, antropológica, lógica, ontológica y epistemológica. Aquí, desarrollaremos un ensayo sucinto y limitado, de principios filosóficos a la luz de la Ontología y la Epistemología como bases teóricas y humanísticas de la IE.

## Problema

“Todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber” (Aristóteles, 1976, p.5). Si los seres humanos tendemos al saber, asumimos dos conceptos fundamentales o dos principios en nuestra naturaleza misma, la de ser un ser por ser humanos, en cuanto existimos y, la de saber, nota esencial de nuestra naturaleza de ser. Toda ciencia tiene principios, como las matemáticas, muchos de ellos, son analíticos, no demostrables. Las ciencias aplicadas, por ejemplo, sostienen análisis previos, no demostrables, de sus principios. Los principios de la cien-



cia aplicada están fundamentados en los de la ciencia teórica analítica. Preguntarse: ¿qué es la investigación educativa?, es cuestionarse por un concepto o frase híbridos. ¿Qué es la investigación en primera instancia? ¿Cuál es la naturaleza esencial de la investigación? La investigación tiene una forma distintiva que es su esencia, ¿cuál es la esencia (nota esencial) de la investigación? A la investigación le atribuimos una cualidad; lo educativo. La investigación, en sí, es el ser primero de la IE que es el ser que intentamos determinar en sus aspectos ontológicos y epistemológicos. La IE asume una existencia híbrida, no una existencia propia porque lo educativo no puede estar separado de la investigación. La IE en su carácter híbrido es un ser, por tanto, tiene propiedades ontológicas, es una producción y creación humanas, existe como ente social, en una realidad social. En la IE está inmerso un ser, un sujeto-saber determinado, es un ser particular con sus respectivas cualidades y atributos. La existencia de la IE depende de la existencia de la investigación, sin esta, no existe la IE. La investigación es el ser social primero, existenciarío situado y concreto, elaborado por los seres humanos, la IE es un modo de ser de este ser social primero. La investigación es un ser social primero por su relación con el fenómeno educativo, por el tiempo en que se presenta, por la relación de causa y efecto (en este caso, la investigación es causa del efecto educativo, solo si es IE) y por su naturaleza de ser investigación o búsqueda de conocimientos. La investigación es un sujeto-saber que le otorga esa misma nota esencial y epistemológica a su efecto natural, aunque híbrido, pero lógico y causal, a la IE, de la cual se predicen muchos atributos, en relación con el “hecho educativo”.

¿Qué es un principio en las ciencias humanas? ¿Qué es un principio en el campo de la educación? ¿Qué es un principio ontológico y epistemológico en la IE? ¿Cómo se fundamentan estos principios? ¿Por qué se enuncian estos principios en la IE? Estas preguntas anteriores trataremos de responder en este ensayo teórico filosófico sobre la naturaleza de la IE. Antes necesitamos reflexionar sobre la relevancia de estos principios en la IE, a partir de la estructuración de la misma que implica, en mayor grado, fomentar y habilitar la construcción de ese campo con la creación de revistas sobre este tema, que sea fortaleza de las instituciones educativas, que exista un prestigio de esta IE en la actualidad, aunque siguen existiendo diversos problemas, como en todos los campos de la investigación en general, necesitamos seguir luchando para fortalecer esta actividad académica, publicitar este tipo de acciones en las instituciones de educación superior, ponencias en congresos, publicación de artículos en revistas indexadas, publicación de libros en forma periódica, creación de posgrados, incentivar la disertación de tesis de posgrado a través de la dirección de estas, continuar



con la construcción, desarrollo y consolidación del campo de la IE. Debemos superar las dificultades de la IE en este aspecto de la línea filosófica-ontológica-epistemológica; no minimizar ni soslayar estas líneas de análisis y reflexión en el campo educativo. Es necesario organizar este tipo de reflexiones no solo en forma individual sino en las instituciones y de manera interinstitucional. El desarrollo de este tipo de estudios ontológicos y epistemológicos de la IE requiere ser equilibrado, generar, promover y divulgar los avances y resultados de este ámbito de saber humanístico. Es necesario conjuntar esfuerzos para asumir un tiempo completo en el campo de la IE, así, desarrollar y fortalecer las diversas líneas de generación de conocimiento, el caso de la filosofía de la educación con sus variaciones en la ontología y la epistemología. En nada ayudan algunas condiciones, vagas e inciertas, ante los desafíos de la IE: “integrarse al campo de la investigación sin un nombramiento o reconocimiento de la misma institución donde se labora conlleva a enfrentarse a una violencia simbólica que, como tal, es aceptada por los mismos agentes y forma parte de la lucha y el juego por ingresar al campo y ser reconocido por los agentes del mismo” (Colina y Osorio, 2004, p.87). Este es un reconocimiento académico e intelectual en esta línea de generación de conocimiento, además, evaluar los análisis y las reflexiones sobre esta línea temática filosófica de la IE; promover y convencer sobre la relevancia de estos temas de la IE.

Los objetivos de este trabajo son:

General:

Conocer y describir algunos principios ontológicos y epistemológicos de la IE.

Específicos:

- Analizar el sentido filosófico de estos principios en la IE.
- Reflexionar sobre la naturaleza ontológica y epistemológica de estos principios en la IE.
- Proponer algunos principios ontológicos y epistemológicos de la IE.

## Estado de la cuestión

Reconocemos que el estudio de la IE ha sido amplio y prolijo en la actualidad en sus métodos, prácticas y fundamentos epistemológicos, no tanto en sus principios ontológicos que pueden detectarse en esta línea de conocimiento. Tal vez resulte distanciado o diferenciado, es decir,



el estudio del ámbito de la epistemología en la IE ha sido más feraz y productivo en los círculos académicos de las ciencias de la educación y, en el ámbito de la ontología, existen todavía muletas para caminar sobre este terreno, sabor incipiente sobre esta reflexión filosófica con la seguridad que ha sido más útil y práctico, desde la mirada filosófica, estudiar el conocimiento y el saber de la IE y no la esfera del ser, de la esencia y existencia en sí y su impacto en la cultura, de estos principios ontológicos, más filosóficos, teóricos e inasibles en la realidad social, de la pedagogía y de la educación. Tal vez exista falta de equilibrio en este apartado que presentamos a continuación, lo reconocemos por las razones anteriores, no por ello, negamos la importancia primigenia, ni les restamos valor a los fundamentos o principios ontológicos de la IE: recordemos que el ser precede al saber, aquel confiere la existencia y vivencia necesarias en las notas esenciales de la naturaleza humana. Con esta observación de conocimiento preliminar, presentamos las siguientes ideas y sus autores correspondientes.

Pablo Latapí entiende por IE: “el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos” (2002, p.14). En esta vía plural y amplia, la IE es un fenómeno de generación de conocimiento que se relaciona con la innovación educativa que se entiende como “un conjunto de actividades intencionales y organizadas, orientadas a implantar los resultados de la investigación educativa, con el fin de mejorar los procesos y sistemas educativos” (Latapí, 2002, pp.14-15). Por un lado, la denominada investigación participativa surge como una respuesta diversa y contraria a la investigación social tradicional, con la finalidad de transformar la práctica de la investigación cuantitativa o positivista; es un paradigma alternativo a esta investigación socioexperimental. La investigación participativa es cualitativa, cercana a la investigación-acción y que se ha legitimado en el transcurso de las tres últimas décadas. Si en su estado de construcción anterior existían la ambigüedad y la confusión contextual, ahora se presenta un claro paradigma cualitativo de investigación participativa que genera un conocimiento específico en la realidad social, por la instrumentación de la práctica educativa.

La investigación participativa se desarrolla con la teoría de la superestructura, ideología de acción contrahegemónica. La investigación participativa tiene su cuna en la visión gramsciana de la educación popular en una “cultura proletaria, autónoma y comprometida” que se construye en el momento en que se desestructuran “las viejas jerarquías culturales de la sociedad burguesa” (Schmelkes, 1986, p. 76). La hegemonía



futura del proletariado se constituirá con los intelectuales orgánicos, llamados también investigadores-promotores, quienes transformarán la concepción del mundo, impuesta por la clase burguesa hegemónica en un contexto histórico específico, en este proceso, aparece un sustrato metodológico adecuado con la investigación participativa, con el surgimiento y génesis de una cultura contrahegemónica ataviada y fortalecida por medio del “compromiso con los intereses de las clases populares, con su necesidad de transformar la sociedad en el sentido de sus intereses de clase” (Schmelkes, 1986, p. 80). Los fundamentos teóricos de la investigación-acción participativa son: el concepto de generación de conocimiento y el objetivo de transformación. Los conocimientos se generan en la cultura popular reprimida, no por ello anticientífica sino fundamentada en el sentido común: esta conciencia de la realidad genera la necesidad de transformación, es decir, “el conocimiento se genera en el proceso de transformación de la realidad” (Schmelkes, 1986, p. 81). En este contexto, el objetivo de la investigación es, sencillamente, praxis transformadora.

La dimensión ontológica del ser de la IE, de acuerdo con Buenfil Burgos, es un “ser relacional, diferencial, histórico, discursivo y cuyas fronteras son necesarias pero precarias, móviles y porosas” (2009, p.222). Sin embargo, en esta movilidad y porosidad, es necesario proponer, para avanzar, algunos principios teóricos, ontológicos y epistemológicos, pero limitados, de la naturaleza del ser y del conocer de la IE. Además, agrega la autora anterior que “es crucial que se fijen fronteras, distinciones, diferencias entre lo que una comunidad científica legítima como IE y lo que no, aunque sepamos que tal frontera cambiará en otro contexto” (Buenfil Burgos, 2009, p.223). En esta línea del tiempo, la delimitación es histórica porque en cierto periodo de tiempo conviven diversas formas de IE, sean diferentes, afines o antagónicas. Así puede considerarse lo siguiente: “Las fronteras entre lo que es y lo que no es IE son cambiantes, son porosas, nunca están definidas de una vez y para siempre, pero es fundamental definir las de todas maneras, sabiendo que cambian de acuerdo no solamente con los avances del conocimientos sino también con las posiciones de una comunidad científica” (Buenfil Burgos, 2009, p.224). No existen pretensiones de fundamentaciones trascendentales, estáticas o perennes en la IE, solo considerar que es una sólida producción de conocimientos dentro de ciertas normas o marcos establecidos “de validez consensuados por una comunidad científica” (Buenfil Burgos, 2009, p.233).

Para Patricia Ducoing, la educación y “lo educativo” están comprendidos e inmersos en las ciencias humanas, denominadas “ciencias del espíritu” por Wilhelm Dilthey en la segunda mitad del siglo XIX.



La realidad educativa asume una epistemología específica, a pesar de la “naturaleza compleja del objeto de investigación”. Nuestra autora concuerda con Ardoino en cuanto que el campo de lo educativo necesita de un estudio desde la perspectiva de la “multirreferencialidad”, porque el objeto educativo es humano y social, además este campo enarbola un “carácter dinámico” porque está “vivo”. Ella está consciente de la diferencia entre investigación de la educación y las prácticas educativas: existe un común denominador, pero diferencias también. Para Dilthey, según esta autora, las “ciencias del espíritu” crean su propia epistemología, son las que estudian la naturaleza humana, este es su objeto de estudio en las que se tratan de comprender las “experiencias”, “vivencias” y “sentidos” de lo humano. Ducoing argumenta con Kant que no es el objeto de estudio el que define si un saber o conocimiento es ciencia sino su modo de conocer, entonces, Dilthey intenta constituir un “conocimiento científico” de la historia por medio de la “razón histórica”, de aquí que las “ciencias del espíritu” reclamen una “conciencia acerca de la relación de sus verdades con la realidad” (Dilthey en Ducoing, 2016, p.321). Esta conciencia será clara con evidencia total; esta objetivación de las acciones humanas será la “crítica de la razón histórica”, en este sentido, este rumbo será una crítica del conocimiento moderna de este siglo referido: la naturaleza se explica, la vida humana se comprende, premisas humanas aplicadas en el ámbito de la psicología y que repercutirán en las “ciencias del espíritu” y en la educación. Las ciencias “descriptivas” (humanas) se desarticulan, se diferencian y se relacionan en su propia particularidad, en ello, logran una “mayor profundidad en la comprensión” (Ducoing, 2016, p. 324). La perspectiva comprensiva, en su especificidad, vehicula lo social y lo humano, por ende, lo educativo. En las “ciencias del espíritu”, el objeto de estudio es el sujeto mismo.

Christiane Peyron considera que es elemental la reinscripción de las ciencias humanas, el caso de la educación, en la episteme, porque es necesario que se enriquezcan sus fundamentos de conocimiento, por tanto, su epistemología. Que existan fundamentos epistemológicos de la educación, con sus líneas positivistas, constructivistas, multirreferenciales, fenomenológicas o comprensivas es un estatuto sin discusión. La autora citada retoma el sentido de Antoine Prost quien distinguía entre la investigación para la educación, de la investigación sobre la educación y de la investigación en educación. Esta última, no siendo positivista ni pragmatista, se forma y se fortalece en la comprensión de los “procesos” y su basamento es interpretativo, en los que se reflejan “diferentes opciones epistemológicas”. Asume que el debate sigue vigente, en las ciencias de la educación, entre la visión y la perspectiva de la “comprensión” y la “interpretación” (Peyron, 2016). La investigación en educación es “comprensión” del proceso educativo, esta es la perspectiva de la autora mencionada.



La ciencia es una construcción social que depende no solo de conocimientos sino de creencias, valores y métodos de quienes la realizan. El mundo objetivo de la ciencia es una simple interpretación de la realidad que resulta de una experiencia inmediata subjetiva, esta hermenéutica se ejecuta y depende del paradigma científico y de conocimiento que asuma el hombre pensante, este conocimiento es el resultado de convenciones científicas muchas veces asociadas con el positivismo, el cual es uno de los diversos paradigmas de producción de conocimiento. La ciencia y la tecnología tienen sus límites, por tanto, es necesario formular un nuevo concepto de “ciencia”. Vasilachis de Gialdino se pregunta sobre la posibilidad de acceso a la identidad de los sujetos quienes participan en la investigación cualitativa sin el requisito de desembocar en una ruptura ontológica y epistemológica, además del vínculo entre los fundamentos ontológicos y epistemológicos del investigador con la calidad de la investigación que realiza. Ante estas cuestiones, la autora citada propone una epistemología del sujeto conocido que complementa a la epistemología del sujeto cognoscente en la interacción cognitiva y en la construcción cooperativa del conocimiento como “dos rasgos primordiales del proceso de investigación cualitativa fundado en la Epistemología del Sujeto Conocido” (Vasilachis de Gialdino, 2009, p.1). Este camino de reflexión epistemológica apunta a un pensamiento del objeto, en su representación y en su invocación, en un proceso compartido por otros en la evaluación y confiabilidad de estos resultados. No es posible plantearse una sola, única y universal ontología y epistemología para todas las ciencias, “la reflexión epistemológica” es la que discrimina y distingue los diversos paradigmas que ofrecen “diferentes respuestas a las interrogantes que se plantea la epistemología” (Vasilachis de Gialdino, 2009, p.4). El paradigma interpretativo es el que fundamenta una línea de investigación teórica con una ontología y epistemología particulares para conocer la realidad social de las actividades y de las interpretaciones humanas. Este tipo de paradigma interpretativo es la base fundamental de nuestras reflexiones ontológicas y epistemológicas de la IE, en general. Los principios ontológicos y epistemológicos de los paradigmas positivista y materialista-histórico pueden ser distintos de los del paradigma cualitativo hermenéutico, sin embargo, a pesar de estas disparidades, existe una base común a partir del concepto de IE, para empezar, como se ha mencionado, con este concepto híbrido desde el punto de vista lingüístico y del lenguaje. La investigación en sí y por sí, fundamenta una línea de conocimiento del campo de la educación, entonces, la IE mantiene sus fuentes ontológicas y epistemológicas en el ser y en el conocer de la investigación, por un lado y, de la educación, por otro. Ha existido una polémica entre los modelos o perspectivas explicativas y las comprensivas, entre lo que se ha denominado los paradigmas del conocimiento del Erklären (los primeros) y



los del *Verstehen* (los segundos), han existido debates teórico epistémicos de los objetos de estudio y las metodologías de esas perspectivas de conocimiento; posturas disciplinarias y esencialistas que devienen en “miradas sustentadas en la complejidad, la multirreferencialidad y el conocimiento de frontera, y enfrentar tanto los viejos como los nuevos problemas del campo educativo” (Pérez Arenas, 2017, p. 229). Los paradigmas explicativos comprenden las ciencias de la naturaleza o las experimentales, inductivas o analíticas; los comprensivos las ciencias del espíritu, no experimentales o deductivas. El paradigma, a partir de Kuhn (1975), proporciona diversos tipos de respuesta a los resultados obtenidos en las investigaciones y estos ofrecen modelos de problemas y de soluciones a las sociedades de conocimiento, en esta perspectiva, solucionar un problema es explicarlo por medio de teorías, leyes o hipótesis, por sus causas o con las descripción de sus propios medios; este es el paradigma explicativo; el comprensivo, construye la realidad social sobre los marcos de referencia de los sujetos, por tanto, existen diversas realidades construidas por estos actores: la verdad no es única, porque se configura con los distintos significados de los protagonistas quienes, en su proceso de conocimiento, se presenta la interacción sujeto-objeto, en esta, se interpretan y se comprenden “las conductas verbales y físicas de las personas estudiadas, lo cual se logra cuando se puede captar el significado que ellas le dan a los acontecimientos que surgen en su medio” (Briones, 2018, p.108). Estas miradas generan una mejor comprensión de la educación como objeto de investigación sobre diversos matices y complejidades. La educación puede analizarse como objeto de estudio y como práctica social. Las alternativas académicas de distintas instancias como la interculturalidad, los estudios de fronteras o del sentido común abren nuevas rutas para los estudios educativos. Ha existido un desplazamiento epistémico, teórico y conceptual con la institución de reformas estructurales modernas, lo mismo “la desvalorización del saber y del rol intelectual de quien ejerce el oficio de enseñar” (Pérez Arenas, 2017, p. 231). El estudio de la educación ha transitado por epistemologías analíticas, en una línea, por las interpretativas, en la otra, con los límites de sus paradigmas respectivos.

Boaventura de Sousa se pregunta la razón del predominio de una epistemología o “reflexión epistemológica” que ha eliminado el contexto cultural y político de la producción de conocimiento, cuáles han sido los efectos de esta supresión y, si es posible, otro orden mundial de conocimiento. El autor afirma que no existen “epistemologías neutrales” y que la reflexión epistemológica se realice sobre las “prácticas de conocimiento” y su impacto en la sociedad y no, que esta reflexión epistemológica, sea sobre conocimientos abstractos. De Sousa Santos pretende que las nuevas epistemologías cuestionen “el impacto del



colonialismo y del capitalismo modernos” en las epistemologías dominantes porque el colonialismo ha sido una “dominación epistemológica” que ha relegado saberes a un nivel de inferioridad o han sido subalternos. Boaventura de Sousa propone una línea de conocimiento alternativa con las denominadas “epistemologías del Sur” que denuncian la “supresión de saberes” realizada por estas epistemologías dominantes, además valoran los saberes de la resistencia, las reflexiones y las investigaciones que se fundamentan en un “diálogo horizontal entre conocimientos” denominado “ecología de saberes” (De Sousa Santos y Meneses, 2014). Toda experiencia social produce conocimiento y, en esta praxis, se fundamenta una epistemología específica. Epistemología es una idea o concepto de las condiciones de un conocimiento válido, a través de este, una experiencia social es intencional e inteligible porque no existe conocimiento sin prácticas sociales, realizadas por distintos actores; en las relaciones sociales se suscitan las multiformes epistemologías. Las diferencias, sean menos o más, no necesariamente implican una discusión, sin embargo, originan tensiones o contradicciones de esas experiencias sociales que se erigen en la cultura, interna o externa, y que representan inequidad en los estratos de poder, en esta perspectiva, el conocimiento válido está determinado en un contexto cultural y político. Estas experiencias sociales asumen conocimientos heterogéneos con su particular criterio de validez, cada uno de ellos, por tanto, pueden ser conocimientos antípodas. Las epistemologías del Sur estudian, analizan, reflexionan y determinan lo siguiente: la epistemología dominante es contextual con doble diferencia; la primera es diferencia cultural del mundo moderno y la segunda es política del colonialismo-capitalismo, estas diferencias apuntan y pretenden una “universalidad”. Dichas diferencias desacreditaron y suprimieron las “prácticas sociales de conocimiento” que fuesen contrarias a sus intereses y desembocaron en un “epistemicidio” o “supresión de conocimientos locales”, perpetuado por la epistemología dominante, en este proyecto de “misión colonizadora” se instauró una homogeneización del mundo, sin tener en cuenta las diferencias culturales y políticas, en esta línea de acción colonizadora se reduce la “diversidad epistemológica” en todos los sentidos sociales. Si algunos conocimientos locales sobrevivieron, fueron sometidos a los saberes dominantes con los efectos de considerar a los primeros como materia prima de conocimientos científicos y como instrumento de “gobierno indirecto” con la ilusión de asumir un autogobierno; fue pérdida de autorreferencia de estos conocimientos locales, es decir, pérdida gnoseológica y ontológica por la condición de dejarlos en el desván de “saberes inferiores propios de seres inferiores” (De Sousa Santos y Meneses, 2014,p.8).



La ciencia moderna es, interiormente, una actividad diversa que acepta “intervenciones contradictorias”, al mismo tiempo, una epistemología exclusiva de conocimientos válidos, a través de un “aparato institucional” (centros de investigación, sistemas de expertos, entre otros) que dificulta el diálogo entre su epistemología y otros saberes aunque persiste en su producción la universalidad de sus conceptos válidos. La crítica de esta epistemología dominante permite mencionar la necesidad de alternativas de conocimiento y la dimensión de obstáculos políticos y culturales en que impiden su desenvolvimiento y progreso. Existen contradicciones en la dominación capitalista, visibles por el ámbito de la información y la comunicación, al mismo tiempo esta visibilidad permite constatar la “diversidad cultural y epistemológica del mundo”, sin embargo, las diferencias culturales y políticas siguen acentuándose en su pugna. El colonialismo político dominante ha negado la independencia de los pueblos y ha afirmado las relaciones sociales desiguales bajo el estigma de “la colonialidad del poder y del saber”.

El reconocimiento de la diversidad epistemológica se presenta en el interior de ella misma como en sus relaciones exteriores; es un hecho innegable en la actualidad. Esta perspectiva no puede considerarse un aspecto negativo sino un enriquecimiento de los saberes humanos para consolidar la inteligibilidad e intencionalidad de las experiencias sociales. Las “epistemologías del Sur” son diversas en estas experiencias sociales, el “Sur” es “un campo de desafíos epistémicos que pretende reparar los daños e impactos causados históricamente por el capitalismo en su relación colonial por el mundo” (De Sousa Santos y Meneses, 2014, p.10). El colonialismo ha sido una dominación epistemológica, además de otras dominaciones, una dominación de saber-poder que ha desembocado en la supresión y exterminación de múltiples formas de saber propias, autóctonas y castizas. Las “epistemologías del Sur” son un conjunto, desarrollado y fortalecido, de intervenciones, prácticas y experiencias que valoran los saberes de la resistencia ante el conocimiento dominante y que buscan las condiciones de un diálogo horizontal de saberes cuyo signo y símbolo es “ecología de saberes”.

La importancia de la IE está fundamentada en el ser, fuente valiosa de información para múltiples grupos sociales; las razones son diversas y variadas, por ejemplo, los educadores intentan, frecuentemente entender los procesos educativos para la toma de decisiones en su labor institucional; las autoridades e instituciones políticas han tenido a bien introducir cambios en sus políticas educativas y planes de estudio; los profesionales de la educación han fomentado sus actividades de investigación y consultan sus tareas investigativas; existe un acceso sencillo a la IE en sus evidencias y resultados correspondientes. En este sentido, el desarrollo



de los saberes para la mejora de la práctica educativa se manifiesta en el impacto de la IE en las mismas instituciones profesionales que realizan estudios para esa mejora del proceso de la práctica educativa. La investigación, ciertamente, es búsqueda científica y sistemática en el campo educativo como notas esenciales también de la IE. Si uno de los fines de la ciencia es la generación y verificación de ciertas teorías que predicen y explican los fenómenos naturales, entonces, las teorías generadas en el ámbito educativo se consideran constructos y proposiciones relacionadas que especifican las relaciones de variables para explicar y predecir la naturaleza, es así que la educación se apoya en un método o en una metodología que contempla el desarrollo de un conocimiento válido y fiable, con esta perspectiva, “la metodología de una investigación es sistemática e intencional” en que los medios no son casuales, sino “están planificados para obtener datos sobre un problema de una investigación particular (McMillan y Schumacher, 2012, p. 12). La IE es “búsqueda sistemática”, a través de una metodología que estudia los fenómenos, sucesos, personas, instituciones y procesos que constituyen la materia básica de multiplicidad de investigaciones en este campo. Las características de la IE son denominadores comunes a muchas formas de investigación: “objetiva, precisa, verificable, explicativa, empírica, lógica y condicional” (McMillan y Schumacher, 2012, p. 13). La investigación es un conocimiento probable lo mismo la IE. El proceso de investigación contempla varias etapas, no necesariamente secuenciales, ni un proceso ordenado; es un proceso interactivo entre dos instancias complementarias: el investigador y la lógica y el diseño de los problemas y sus interpretaciones. En este proceso interactivo, se presentan diversas variaciones: se selecciona un problema, se revisan las fuentes existentes sobre el problema, se formula el problema con sus objetivos e hipótesis, se determina la metodología a seguir, se recoleccionan los datos adquiridos, se analizan estos datos y sus resultados y se interpretan estos para ofrecer y determinar ciertas conclusiones. En la IE, se utilizan los enfoques cuantitativo y cualitativo y la combinación de ambos, estos dos enfoques tienen diversas concepciones del mundo, en sus objetivos, métodos y características y en el rol del investigador que en el enfoque cuantitativo “permanece al margen del estudio para evitar los sesgos” y, en el cualitativo “se destaca la subjetividad sistemática” y el “autoexamen crítico del papel del investigador durante todo el proceso” (McMillan y Schumacher, 2012, p.19). La educación es campo de investigación y práctica, área de búsqueda interdisciplinar que proporciona “descripciones, explicaciones, predicciones y evaluaciones de las prácticas educativas” [...] centradas “en la enseñanza y el aprendizaje” (McMillan y Schumacher, 2012, p.26). Las limitaciones de la IE son evidentes porque existen restricciones institucionales y metodológicas, además de que el financiamiento es muy bajo, lo mismo, la práctica educativa que investiga con seres humanos, por la misma naturaleza de la educación pública, por la complejidad de las prácticas educativas y por sus limitaciones metodológicas.



## Justificación

La educación necesita de una pedagogía que sustente sus bases de conocimiento, esta se consigue por medio de la IE, de acciones sistemáticas que produzcan nuevos conocimientos. El estudio y el análisis de la IE deben promoverse y fundamentarse en el ámbito académico no solo de la pedagogía sino, en general, de las ciencias humanas. La IE es un ser histórico y sistemático, por tanto, fundamental en la generación y desarrollo del conocimiento en el campo y en los fenómenos de la educación, proceso en constante cambio, saber que fluye sin cesar en el horizonte del conocimiento humano y que solicita de nuevas perspectivas y avances en el saber de su propio ser configurado en el quehacer cultural humanístico.

Es pertinente iniciar con un breve cuadro de *ectesis*, de acuerdo con Aristóteles (1975) en los Primeros analíticos, como exposición de la semántica de un concepto, es decir, de estos “conceptos estelares” que trataremos de analizar y reflexionar en este estudio: principio, ontología, epistemología, investigación y educación, de acuerdo con el tema desarrollado en este trabajo. Por principio, en el sentido de arjé o arque, entendemos el origen, el fundamento, la base o el inicio de cualquier tipo de proceso, desde un punto de vista lógico, significa, entonces, que un principio o fundamento es una causa o punto de partida que, aunque pueden tener una mínima diferencia en su significado original, están íntimamente ligados en su primer modo semántico, por tanto, un principio ontológico (no necesariamente cronológico) o epistemológico serán causa o fundamento de una demostración o de una descripción. Estos principios determinarán el punto de partida de un proceso, de una producción, de un movimiento o cambio en sí mismo o, de un conocimiento específico, que genera su propia naturaleza de ser. Estos principios serán tanto del ser como del conocer, no serán absolutos sino relativos, ni verdaderos ni falsos, solamente pertinentes, en cuanto se acomodan y se adecuan a la propia naturaleza híbrida de la IE.

La Ontología, por una parte, es el conocimiento del ser y sus formas, antes Metafísica general entendida como el “estudio del ser en cuanto ser” o, en el Estagirita, aquella que se ocupa de “lo que es” en cuanto es “lo que es” (Aristóteles, 1976). En este sentido, tendremos una Metafísica especial u Ontología de principios racionales y con perspectivas empíricas en la IE. La Ontología de la IE ha de señalar la existencia de un problema de su ser, no solo de manera inmanente, también transeúnte. Estos principios no son únicos en las respuestas posibles del problema del ser en la IE. Esta Ontología representará los caracteres fundamentales de la IE que la experiencia, en general, revela de modo reiterado y constante



en instancias descriptivas y denotativas, apriorismo deductivo, sin soslayar la experiencia en el acto de ser, no solo predicativo sino participativo y existencial: ser relativamente absoluto y ser algo constituirá la Ontología de la IE; posibilidad de existencia de un fenómeno que acaece como ente cultural en la esfera del conocimiento humano. “Lo que es” universal y “lo que es” singular son evidencias de realidades que se presentan en el lenguaje y a través de los sentidos (Zúñiga, 2008, p.36). El proceso o la esencia del ser es manifestación, plenitud del estar en el mundo, en la hospitalidad. Esta manifestación solicita o requiere al ser humano porque todo lo humano se exterioriza, está abierto, es una “apertura” existencial hacia los otros, de la conciencia, de la esencia y del cuerpo, el yo es vulnerabilidad y pasividad que encallan “una relación con el otro”, una obsesión por el otro, que es “para el otro”, no para sí mismo, la subjetividad “es una responsabilidad por los otros” (Lévinas, 2013). La primera pregunta será: ¿Qué es el ser de la IE? Concepto este o, frase híbrida, desde el punto de vista lingüístico. La IE implica búsqueda, no necesariamente hallazgo o resultado, aunque en el concepto de búsqueda causal pensemos en un efecto, este solicita lógicamente a la otra como conceptos reflexivos o recíprocos. Para la investigación, en general, el fenómeno educativo es el ser otro, como sí mismo y viceversa.

Desde una perspectiva tradicional de la Teoría del conocimiento, nuestros juicios son verdaderos cuando tenemos la absoluta certeza de que “son verdaderos”.

¿Cómo conseguimos esta certeza? Necesitamos poseer un concepto “claro y distinto” de la verdad, esta es entendida como “la concordancia del contenido de la idea con el objeto” (Hessen, 1978, p. 131). Este es un concepto trascendente de la verdad que presenta una estrecha relación con el realismo crítico y situado que sostenemos en el paradigma conceptual de estos principios ontológicos y epistemológicos de la IE. El conocimiento puede ser una creación conceptual, una reproducción de la realidad objetiva o una aprehensión de las realidades que no se presentan, en primera instancia, en el mundo de los fenómenos. El criterio de verdad de estos principios de la IE reside en “la presencia o realidad inmediata de un objeto” (Hessen, 1978, p. 136). Por tanto, son verdaderos aquellos juicios que se basan en la presencia o realidad dada del objeto pensado. Esta “evidencia de la percepción” apunta a una “evidencia conceptual del pensamiento”, entendida como “evidencia racional” con validez universal objetiva; es una “evidencia lógica objetiva”, entonces, asumimos una “evidencia” como hecho objetivo y una “vivencia de la evidencia”. Los principios ontológicos y epistemológicos de la IE son criterios de verdad fundamentados en vivencias de las evidencias lógicas, objetivas y universales de ese mismo ámbito de



la IE. Al asumir la naturaleza del criterio de verdad en este paradigma situado, en función de dos leyes lógicas del pensamiento: el principio de contradicción y el de identidad, de la misma manera, asumimos la residencia de los juicios verdaderos de esta concepción ontológica y epistemológica de la IE.

Bachelard se plantea el problema del conocimiento a través del concepto de “obstáculo” como “confusiones” o “entorpecimientos”, en estos “estancamientos” o “retrocesos”, el autor reflexiona sobre estos momentos de inercia que, determina específicamente, con la noción de “obstáculos epistemológicos”. El conocimiento de la naturaleza es luz que proyecta también sombras, porque lo real no es lo que se cree sino lo que puede pensarse. El conocimiento empírico es inmediato y el espíritu de la cultura no es joven, en esa vejez existen prejuicios, pero el acceso a la ciencia y al conocimiento se realiza por conducto de un acto espiritual renovado y de rejuvenecimiento. El primer obstáculo para superar en el desarrollo y asunción del conocimiento es la simple opinión (observación o experiencia básicas) que “piensa mal” o “no piensa”, solo “traduce necesidades” en el ámbito de ese conocimiento. El “obstáculo epistemológico” es materia de estudio en la práctica educativa (Bachelard, 2010). La visión epistemológica de Bachelard asume una figura paralela con la historia, la epistemología no avanza sin este conocimiento histórico porque es necesario juzgar, en la línea del conocimiento, con fundamento en los aciertos y en los errores de la historia, base imprescindible en el planteamiento de problemas en la vida científica y en las humanidades, por tanto, en el campo de la educación, en esta existen “obstáculos pedagógicos”, confusos y polimorfos. Entre la observación escolar y la práctica docente se presentan “rupturas” que son obstáculos pedagógicos en la IE. El saber, según Foucault, es una práctica discursiva que constituye a la ciencia, dominio de diferentes objetos científicos, conjunto de conductas, singularidades y desviaciones no solo verdaderas, espacio en el que se discuten los objetos del discurso, campo de sujeción de enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman, posibilidades de utilización y de apropiación dadas por el discurso; “no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma ( Foucault, 2021, pp. 237-238). La arqueología del saber corre y apunta hacia el eje “práctica discursiva-saber-ciencia”, porque encuentra el equilibrio de su análisis en el saber, en un dominio del sujeto situado y dependiente, en la formación discursiva aparece un “umbral de epistemologización” con diversas cantidades de criterios formales y con leyes de construcción de proposiciones que rebasan el “umbral de positividad”, el “umbral de cientificidad” y, en este discurso científico, se definen los axiomas necesarios, los elemen-



tos constituyentes, las proposiciones pertinentes, de esta manera, el saber constituye el edificio formal y traspasa el límite del “umbral de formalización” en el campo del saber-ciencia. A fin de cuentas, la episteme como conjunto de relaciones que unen los saberes de las distintas disciplinas científicas, no es tanto una manera de “conocimiento” o una clase de “racionalidad”, es el conjunto de las relaciones que pueden descubrirse, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza en el nivel de las regularidades discursivas” (Foucault, 2021, p. 249). La “episteme” no es cerrada, abre y recorre campos indefinidos de conocimiento, es una visión y una postura en movimiento de pruebas y ensayos, de desfases y coincidencias que se instituyen y se separan, es un “conjunto de relaciones” en el campo de la ciencia, “figura epistemológica”, positividad y práctica discursiva. La epistemología se sostiene con el conocimiento de las dos instancias constituyentes de los seres en la naturaleza: el sujeto y el objeto. Existe conocimiento de lo que es, no de lo que no es, esta discusión vale cuando se reconoce el ser de los demás aunque el conocimiento cambie con el paso del tiempo en su mismo proceso historicosocial y con un lenguaje determinado y dominante, porque no existe “pensamiento sin lenguaje”, no aparece un lenguaje como “puro código”, simples algoritmos o significaciones imaginarias. “Lo social” parte del sujeto humano en su idea de “ producto de un perpetuo proceso de socialización [...] fragmento ambulante de la institución de la sociedad en general y de su sociedad particular” (Castoriadis, 2005, p.220). La sociedad en general es histórica porque padece un movimiento, “autocreación continuada” en su propia alteración. La ciencia asume una historia, el ser es histórico porque afirma o niega juicios sobre el mundo y su conocimiento es subjetivo. El conocimiento es producción de dos o más instancias del ser, de tal manera, que no pueden separarse las manifestaciones ni del sujeto ni del objeto, es lo que se denomina “principio de indecibilidad del origen” porque no se sabe qué proviene de uno o de otro; el juego del conocer y del ser no es solitario ni como “individuos” ni como “colectividad de sujetos” ( Castoriadis, 2005, p. 222). El saber humano es un tipo de discurso, el principio del saber va ligado a la formación del espíritu, el saber es una fuerza de producción en las naciones más desarrolladas, se construyen relatos enormes y se expresan metarrelatos en la hegemonía de la informática, sin embargo, surge el saber narrativo contemporáneo impregnado de “equilibrio interior y de convivialidad” que implica una “legitimación” por medio de un estatuto normativo. El saber normativo se legitima en función de ser autorizado como discurso de saber en la sociedad y en la comunidad científica, el discurso de este saber encierra los juegos del lenguaje en su “combate” específico del juego en el acto del habla, en su “agonística”, en sus pragmáticas performativa y prescriptiva que determinan el mismo juego del lenguaje en sus facetas denotativas y connotativas (Lyotard, 2000).



La Epistemología es Teoría del conocimiento en el sentido de problema de conocimiento y problema de una realidad porque existen manifestaciones o grados de conocimiento: observar, percibir, determinar o interpretar, a través del discutir, afirmar o negar. La Epistemología de la IE será una relación del hombre con el mundo porque el conocer es un modo de ser, de acuerdo con Heidegger (1997), de “ser-en-el-mundo”, un trascender del sujeto cognoscente hacia el mundo, este tipo de ser, es “probado” y “sacudido” por el mundo del que procura un “cuidado”. Este “ser-en-el-mundo” percibe y, si lo realiza, determina su existencia y su conocimiento, por tanto, la relación entre epistemología y ontología es inherente sustancialmente a la naturaleza humana y cultural de su conocer y de su ser. ¿Cuáles son las formas de conocimiento de la IE? Este conocimiento es una manera de ser, en términos humanos, de existir, pero, ¿qué tipo de conocer será la IE? En primera instancia, será una cualidad como acto de conocimiento, no como medio. Si la verdad es una propiedad del juicio y la certeza un estado del espíritu en relación con la verdad de su juicio, la evidencia será una propiedad del objeto del cual puede predicarse un juicio evidente en el acto de conocimiento (Verneaux, 1997). La Epistemología de la IE será la evidencia (evidencias) clara en la que aparece un objeto, una idea o un juicio en el acto del conocer humano. Estas evidencias serán revelaciones o manifestaciones claras de la certeza del conocimiento, juicios posibles y probables, juicios evidentes que implicarán un conocimiento ajustado a una verdad contextual y situada, no a una verdad absoluta, juicios evidentes que no, necesariamente, puedan demostrarse, evidencia intrínseca inmediata que se ajusta y se adecua a una verdad situada y existencial de ese ser, en este caso, de la IE.

Por otra parte, la investigación es acción, búsqueda para encontrar o descubrir algo, esta búsqueda puede ampliar el conocimiento, las acciones o actividades intelectuales (o experimentales en el caso de las “ciencias duras”), sistemáticas con la teleología básica de ensanchar un conocimiento y un saber en una materia o en una disciplina determinada. La investigación tiene una ectasis particular, paralela y adyacente con el concepto de diligencia en el sentido de cuidado o prontitud como medios necesarios para conseguir algo; agilidad en el actuar u obrar. Tiene, entre sus acepciones, también el sentido de amor o dilección, de proporcionar los medios necesarios para la consecución de un fin; la diligencia es una ganancia, en otro sentido, una victoria, acción para encontrar o hallar algo; tiene el sentido de provocar, “hacer que una cosa produzca otra” (DRAE, 2001, p.248). En términos generales, la investigación implica una búsqueda, lo hemos mencionado, esta no necesariamente, es un hallazgo o resultado, aunque en el concepto de búsqueda causal pensemos en un efecto; una solícita, lógicamente, al otro como conceptos reflexivos y recíprocos.



Educación, de aquí educación y educativo, es un saber múltiple, un perfeccionamiento intencional de la naturaleza humana, persigue diversos objetivos, metas, propósitos o finalidades, este es el telos educativo. El fenómeno educativo es un ente cultural que requiere estudiarse y analizarse, a través de la descripción y de la comprensión de su propia forma y estructura. La educación como perfeccionamiento del espíritu humano es cultura en el sentido de paideia, humanitas o civilitas, de acuerdo con estos conceptos grecolatinos (Mora Ledesma, 1981). La IE es un fenómeno cultural que mejora la condición humana, es una acción que revela, fomenta y proyecta valores, acción consciente que transforma el mundo externo como ambiente exclusivo de los seres humanos. El saber subjetivo modifica la materia y la forma de los entes culturales y viceversa, en los dos casos, subjetivo-objetivo u objetivo-subjetivo, la IE desarrolla y promueve las cualidades intelectuales, morales, afectivas y la sensibilidad corporal porque la IE es una “pedagogía del conocimiento” (Not, 1983).

¿Cuál es el objeto de estudio de la IE? El hecho o fenómeno educativo. ¿Qué es un hecho o fenómeno educativo? Las acciones, procedimientos, conjeturas, planificaciones y evaluaciones que se suscitan en el campo de la educación porque la IE es una “actividad situada que ubica al observador en el mundo” y, además, es una “serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones”, en esta línea de acción, “cada práctica hace visible el mundo a su manera [...] de ahí que se usen varias prácticas interpretativas en un mismo estudio” (Denzin y Lincoln, 2011, pp.48-49). Estas prácticas metodológicas en la IE pueden considerarse acciones de una “ciencia blanda”, de otra manera, es un bricolaje, del mismo modo del hacer poético, quilt making o montaje, entre otras. El bricolaje configura y asume escenarios naturales en contextos de experiencia de la vida cotidiana. Si consideramos al hacedor o creador de la IE, entonces, con los conceptos anteriores podemos enunciar que el operador de la IE es un *bricoleur*, es decir, una persona que “trabaja con sus manos y utiliza medios poco canónicos comparados con los de los artesanos” (Denzin y Lincoln, 2011, p.50). El *bricoleur* educativo será un ente pragmático en su proceso de creación. El *bricoleur* interpretativo “concibe la investigación como un proceso interactivo, conformado tanto por su historia personal, por su raza, género y clase social como por historias de las personas en el contexto de la investigación” (Denzin y Lincoln, 2015, p.54).



## Referente teórico

La fenomenología de Husserl (1986) es la descripción neutra de esencias de vivencias que desarrolla con evidencias apodícticas. La fenomenología es una intuición intelectual en que se capta el objeto presente al sujeto, este describe aquello que aparece ante él. La descripción neutra concretiza el tratamiento del objeto ante la intuición dentro de un marco específico de tiempo y de espacio. La actitud fenomenológica no niega ni afirma al objeto presente en la conciencia del sujeto; esta presencia es una evidencia apodíctica neutra. La fenomenología apunta a las esencias, a la unidad de notas esenciales del objeto presente ante el sujeto, prescinde de lo fáctico y contingente, estas notas esenciales son los puntos de distinción de las vivencias, entendidas como modos de conciencia necesarios para aprender un objeto directo hasta el modo de conciencia que es la vivencia que posibilita la captación directa. Tomaremos esta base teórica-conceptual en nuestro ensayo para reforzar el método de estudio que utilizaremos. Otros referentes teóricos serán la hermenéutica de Gadamer como diálogo con el texto escrito, la de Ricoeur como acción significativa y la de Beuchot como hermenéutica analógica, que no sea ni equívoca ni unívoca, que “tenga un límite o asuma una conciencia de la finitud” y del conocimiento en acto (Beuchot, 2005, p.50).

A la descripción neutra de esencias de vivencias de la fenomenología de Husserl, le agregaremos otros conceptos mencionados, el caso de Gadamer con el de la palabra dialógica en su uso comunicativo, en su sentido polisémico o plurisignificativo, a través del “comprender” y el “entender de algo” porque la comprensión es una matriz fundamental del lenguaje y del diálogo, en el mundo intermedio de estos dos conceptos anteriores donde aparece la autoconciencia de los hechos de la realidad, es decir, del texto descifrado que se resiste a la comprensión, sin embargo, el sujeto reflexivo e interpretante indaga el contenido de ese texto en la comprensión y en la interpretación de su estatus comunicativo (Gadamer, 1998). A este discurso dialógico, agregaremos la dialéctica entre acontecimiento y sentido de Ricoeur, asumimos esta dialéctica como convergencia en un combate dinámico entre autor e interpretante, mediados por el texto escrito, de su mensaje y de sus referencias “a algo”, del significado del texto, que es intrínseco y de la mediación lingüística y semántica entre texto y referencia (Ricoeur, 1995). Como forma de reconocimiento y de apoyo tenemos que considerar que los textos “no son sólo los datos esenciales en los que se basan los hallazgos, sino también la base de las interpretaciones y el medio central para presentarlos y comunicarlos” (Flick, 2018, p.43). Es cierto, que la construcción del mundo, en forma social, es a través de diversos modos heteróclitos y dispares, cotidianos y humanos,



artísticos y científicos, pero, “son formas de crear el mundo” (Goodman en Flick, 2018, p.45). En esta misma línea de conocimiento, existen en nuestro mundo construcciones conceptuales de primero y de segundos grados, los constructos de la IE son de segundo grado, en otras palabras, “constructos de los constructos hechos por los actores en la escena social” (Schütz en Flick, 2018, p. 45). Esta es parte de la construcción de la realidad en la IE y en el principio epistemológico de la “comprensión” de esa realidad del fenómeno educativo. Desde la perspectiva de la hermenéutica dialógica, consideraremos que “el concepto de verdad en el texto no necesariamente muestra correspondencia entre la comprensión del intérprete y las intenciones del autor, o entre aquella y la comprensión del auditorio original” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2006, p.82).

## Método

Desde un punto de vista científico, en primera instancia de comparación con la ruta de instrumentar un conocimiento en las ciencias sociales, “un método es un procedimiento regular, explícito y repetible para lograr algo, sea material o conceptual” (Bunge, 2015, p. 34). En este sentido y en forma primaria de investigación, la científicidad consiste en que “una idea puede considerarse científica sólo si es objetivamente contrastable con datos empíricos” (Bunge, 2015, p.37). Sin embargo, existen aplicaciones del método científico a las ciencias sociales, en nuestro caso a la educación y a su pedagogía, claro ejemplo es el sentido connotativo de “objeto conceptual” que se adecua a la IE en cuanto que estos objetos conceptuales son “los conceptos, proposiciones y teorías independientemente de sus presentaciones lingüísticas, que son objetos concretos (escritos o hablados)” (Bunge, 2015, p.53). En la IE, existirán relaciones conceptuales entre estos objetos mencionados como forma de racionalidad en este ámbito de la investigación que deviene en una “sistematización coherente de enunciados fundados y contrastables” (Bunge, 2000, p. 4). El conocimiento de la IE puede ser conceptual: sistemas de conceptos interrelacionados de determinados modos, porque el concepto es unidad de pensamiento; expresiones lingüísticas del conocimiento, palabras y símbolos; sintaxis y semántica de los conceptos. ¿Cuál es la función de los conceptos en el proceso de conocimiento? En una epistemología de sujeto-objeto el conocimiento es el resultado de la interacción de una dialéctica entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, cada uno de ellos presenta un grado de influencia mayor o menor según el campo de pertenencia del conocimiento particular, sean ciencias de la naturaleza o humanas, en esta perspectiva, surge un diálogo entre estos dos interlocutores, sujeto y objeto, que implica una polifonía en la conceptualización del objeto, por consenso, en



un “contexto social e históricamente determinado”, así logramos en el consenso “una validez intersubjetiva”(Martínez,2004,pp.26-27). El método fenomenológico y hermenéutico será la estrategia para producir conocimiento en la IE.

Husserl, a través de la Fenomenología, propone un método con tendencia gnoseológica y la idea fundamental es la conciencia como intencionalidad, él se pregunta: ¿cuál es el origen del conocimiento? ¿qué origina un objeto de conciencia? Existen esencias intelectuales que son independientes y objetivas fuera del tiempo y del espacio. La evidencia apodíctica de Husserl se refiere a una idea verdadera y necesaria en cuanto que es absurdo pensar lo contrario como verdadero, estas ideas apodícticas son verdades rigurosas y estrictas como los principios matemáticos.

Tomaremos este concepto de conciencia como intencionalidad para desembocar en evidencias apodícticas que apunten a fundamentar algunos principios gnoseológicos y ontológicos, porque es válido, racionalmente, de la IE. Este es el método fenomenológico (Husserl, 1986). De esta manera, la fenomenología de la IE no solo describirá experiencias concretas de la búsqueda de fenómenos educativos válidos como principios sino, también, las vivencias necesarias para constatar esos hechos que surgen en el proceso educativo, en estas condiciones, se presenta la epojé eidética que abre un paréntesis a todo lo fáctico y contingente para apuntar a lo esencial y necesario. Esta epojé es el origen para anclar en la evidencia apodíctica por la vivencia en los fenómenos educativos.

La hermenéutica, en general, configura una interpretación del texto. La hermenéutica analógica, propuesta por Beuchot, mantiene un aspecto de conocimiento práctico y aplicado, en este sentido, podemos utilizarla como método de interpretación en cuanto no es, equivocista ni univocista, es interpretación analógica, “intermedia entre la univocidad y la equivocidad, aunque más inclinada a esta última porque en la analogía, aunque conjunta la identidad y la diferencia, predomina la diferencia” (Beuchot, 2005, p.56). Desde esta perspectiva, interpretaremos el texto que aparece en el fenómeno educativo con tendencia a su “diferencia”, no a su significado, simplemente denotativo, ni a su sentido, polisémicamente connotativo. El hecho educativo es un texto, que puede ser de una temática específica, entonces, nuestra interpretación será analógica con ese predominio de la “diferencia”: interpretación diferenciada, que salve los extremos, que tome conciencia de los pequeños matices, de los énfasis, de los detalles, que cuide las diferencias de sentido en los ámbitos intra, extra o intertextuales en el acto de la interpretación. A partir de esta mirada, la hermenéutica analógica asume el sentido del texto como diálogo, mencionado por Gadamer y el texto



como referencia “a algo” en su significado, de acuerdo con Ricoeur. La hermenéutica analógica aplicada a la interpretación del texto tendrá un sentido abarcador con estos conceptos de los dos autores mencionados. Nuestro método será un análisis racional, reflexivo, fenomenológico y hermenéutico analógico del ente cultural denominado IE; análisis e interpretación de “proporción múltiple” o de “analogía de proporcionalidad” (Beuchot, 2004, p.14).

En la ruta de conocimiento de estas perspectivas hermenéuticas, debemos tener presente que “leer y comprender textos se convierte en un proceso activo de producción de la realidad, que implica no sólo al autor de dichos textos, sino también a la persona para la que están escritos y que los lee” (Flick, 2018, p. 47). En esta misma ruta de conocimiento referida, el concepto de triangulación proviene de la investigación cualitativa en los problemas de la calidad donde se extienden las actividades de la investigación, si se capta la realidad social, es más eficiente el uso de métodos, sean cualitativos o cuantitativos, lo mismo, cuando se recogen hechos objetivos y modos subjetivos, entre otros. El enfoque de triangulación se utiliza, en la práctica, cuando un problema de investigación considera enfoques metodológicos variados, en fin, “la triangulación incluye la adopción por los investigadores de diferentes perspectivas sobre un problema sometido a estudio o, de modo más general, en la respuesta a las preguntas de investigación” (Flick, 2014, p.67). Puede existir una triangulación de datos, de investigadores, de teorías y de métodos, no solo en la investigación cualitativa, también en la cuantitativa. ¿Cómo superar la separación entre investigación cualitativa y cuantitativa? Se presentan algunas alternativas: contrastar resultados en ambos enfoques, apoyar la investigación cuantitativa a través de la cualitativa y viceversa o combinar las dos para asumir una idea más general del problema. Los aspectos estructurales son analizados por medio de lo cuantitativo y los procesuales con enfoques cualitativos, las perspectivas objetiva y subjetiva alientan uno y otro enfoque; interpretar relaciones en variables de corte cuantitativo o se construyen formas híbridas, por ejemplo, la práctica de la investigación cualitativa en diseños cuasiexperimentales (Flick, 2014). Las variantes teóricas no son tan visibles, en algunos aspectos, con un énfasis más en la praxis de la investigación. Las variaciones se presentan del mismo modo que las integraciones, complementos e hibridaciones. Los dos enfoques presentan límites e interrelaciones. La investigación cualitativa puede ser previa, preliminar o una fase introductoria de la cuantitativa o viceversa; la eficacia es que se utilicen en diversas etapas del “proceso de investigación”, en general, con la finalidad de un excedente más amplio de conocimiento en el estudio realizado. Las investigaciones cualitativas y cuantitativas se sostienen y se han desarrollado de forma independiente y relativa y,



al mismo tiempo, son colaterales y adyacentes. Los métodos cualitativos y cuantitativos son complementarios, nunca contradictorios.

El paradigma interpretativo en la IE está fundamentado en la comprensión del “sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes”, con el fundamento “del lenguaje como un recurso y como una creación, como una forma de reproducción y producción del mundo social”, por ende, del fenómeno educativo, de su contexto, de la comprensión de la realidad simbólica de este fenómeno, de la “doble hermenéutica”, en cuanto que los conceptos de segundo grado, en la reinterpretación del hecho educativo, metaproducción innovadora de un texto interpretado, son utilizados por los intérpretes para predicar, producir y enunciar una situación educativa con nociones de un nuevo orden primario (Vasilachis de Gialdino, 2006, pp.48-49).

## Conceptos estelares

Los principios ontológicos y epistemológicos de la IE son los fundamentos que proponemos como “conceptos estelares”. Algunos orígenes o fundamentos de la IE ya han sido estudiados, analizados y propuestos por otros pensadores o académicos, sin embargo, en forma sencilla, sistemática y propositiva analizaremos, describiremos, reflexionaremos e interpretaremos ciertos fenómenos educativos que se acerquen a la esfera del ser y del conocer de la IE. Son notas esenciales, de estas dos esferas mencionadas de la IE, que pueden desembocar en orígenes, bases, fundamentos, rasgos, epítetos o simplemente, principios tal como los hemos denominado en este ensayo. Solo recordaremos que existe una unidad entre el ser y el conocer; un ser necesariamente existe, entonces, es verdadero. La IE es una realidad fiel a su propia esencia, existencia unida a su esencia, conocimiento real que sigue al ser de la investigación en el cosmos educativo. No son principios o simples conceptos predicativos ni juegos mentales. La IE sostiene y mantiene una realidad que puede conocerse. La verdad metafísica de la IE es que es un ente real porque existe, compostura humana, hechura de la reflexión humana en la cultura, acción sistemática y producción de conocimiento, formulación de ideas y nuevos valores, la verdad lógica de la IE es que el conocimiento de ella se ajusta a una realidad objetiva, tal como existe; realismo contextual y situado, un existenciario, a través de categorías lógicas y conceptuales; existencia de ser lo que la IE es, esta, participa de una existencia específica, un ser que realmente existe. Los principios ontológicos y epistemológicos, del ser y del conocer de la IE, son analíticos porque se ordenan a partir del conocer



para comprender e interpretar. Los principios de la IE son analíticos y hermenéuticos, fenómenos de vivencia reales, en su forma de aprehender, método adecuado para determinar el orden de esos principios de la IE. No son principios antípodas sino complementarios, correlativos, implicados y unidos con costura de ser y de saber.

Puntualizamos cada uno de ellos. Así como el ser humano se caracteriza por sus rasgos esenciales; animalidad y racionalidad, de la misma manera analógica, plena de proporcionalidad múltiple, podemos expresar que la naturaleza ontológica de la IE es, entre otras notas: búsqueda y construcción; sistematización y mediación; porque la investigación es búsqueda, es diligencia, es un medio para conseguir un fin o un objeto, es conjunción de significados, es discurso inteligible, por ende, esa búsqueda del fenómeno educativo es un cuidar con sutileza para estudiarlo y analizarlo.

Por otro lado, la naturaleza epistemológica de la IE, en su acto de conocer, es “vivencia y comprensión”; “interpretación y diálogo”; porque este conocimiento es vivencia de la búsqueda y provocación de la diversidad en el fenómeno educativo, comprensión de este e interpretación de la dialogicidad en el ámbito de la educación.

## Resultados

De esta manera, determinamos y proponemos estos principios ontológicos y epistemológicos antes mencionados:

Búsqueda formativa, en el sentido de proponer nuevas formas de desarrollo profesional, en cuanto este, en el ámbito educativo, “es un proceso dinámico y evolutivo con una actitud de constante aprendizaje” (Imbernón, 2002, p.45). Buscar es preguntar al mundo y preguntarse a sí mismo, es inquirir sobre la naturaleza de los objetos existentes en nuestro alrededor; se pregunta de todos y sobre todos los seres, es escudriñar con diversas disciplinas los secretos de la educación, no solo desde el punto de vista filosófico, es preguntarse lógicamente los aspectos teóricos y prácticos del proceso educativo. La búsqueda es trabajo intelectual, formación del espíritu, ser de búsqueda de las creencias, del conocimiento y de los saberes; la búsqueda y su acción específica es causa de conocimiento de formas lógicas, inductivas y deductivas, es causa de ser de formas que se revelan en la esfera existencial y cognitiva, es transformación medida de los seres, dirección determinada de causas y efectos que se asumen en la dimensión de las preguntas que solicitan una respuesta que se determina y se unifica al final del proceso de interrogaciones.



Construcción razonada, entendida como generación de ideas en un proceso continuo de descripción, análisis y reflexión del fenómeno educativo. Esta búsqueda es construcción de sentido, de lo ontológico pasa a lo epistemológico. La construcción, en este estado segundo después de la búsqueda, es percepción e individuación de seres, por tanto, de representaciones mentales, de hechos y de objetos que logran una existencia en la naturaleza física y humana. La construcción es autonomía del ser que existe en su propia esencial real. Esta construcción es histórica y pragmática; la búsqueda de un principio es la construcción del ser en su entidad social. La construcción es identidad con los otros, afirmación de la existencia de la búsqueda, lectura de un texto que es el mundo educativo; la construcción asume una intención fundamental en esa búsqueda de conocimiento y comprensión del fenómeno educativo.

Sistematización continua, en el sentido de indagar en forma constante sobre el fenómeno educativo, aquí cabe el concepto abierto de campo sistemático no solo como proceso constante sino como estructura que intercambia los medios materiales de la educación con el medio exterior, de tal manera que la sistematización de la búsqueda en las notas esenciales de la IE es a través de “la formulación y derivación de aquellos principios que son válidos para los sistemas” (Bertalanffy, 2021, p.204). Implica, de la misma manera, el análisis de los sistemas-mundo, no como estudio de “compartimentos estancos” sino como sistematización de la realidad para la comprensión del mundo, pero en este, se requiere de un análisis e interpretación en ese sistema-mundo, en la matriz de sus instituciones, en la organización de sus sistemas, en su naturaleza de creaciones sociales e históricas que necesitan ser explicados por los seres humanos (Wallerstein, 2013).

La sistematización es acción viva dentro del sistema complejo del ser de la IE, aquella es acción determinante y discurso organizado, es acción deductiva que constituye un todo a partir de la unión de sus partes constitutivas. Si la sistematización es acción de sistematizar sistemas, estos, siendo un todo complejo, son repertorios de conocimientos del fenómeno educativo en la cultura, con sus razones y sus pruebas particulares. La sistematización implica orden en las proposiciones y en las demostraciones del hecho educativo, verdades relacionadas entre sí, unidad y conjunción de diversos conocimientos en el campo educativo, es un todo organizado con un fin determinado, articulación creciente que implosiona y explosiona en la esfera del conocimiento y de la interpretación en los propósitos educativos; la sistematización es desarrollo y crecimiento que fortalece las partes del todo educativo en su teleología, sin distorsionar el conjunto sistematizado.



Mediación simbólica, entre las funciones de la búsqueda y los hechos educativos en la vida social de la IE, esta, mediada por diversas creencias y pensamientos, convenciones y valores que asociamos al mundo de los signos con los significados correspondientes en los fenómenos educativos, en el trayecto simbólico del “ser socializados por otras personas que ya conocen esos signos y sus significados” (Briones, 2018, p.152). La sistematización es mediación y, esta, relación de objetos o conceptos que asumen una función signica y simbólica en las reflexiones conceptuales de un término medio que sopesa dos premisas, dos pruebas o dos reflexiones, al menos en plural, en el campo educativo. En la sistematización antecedente está preñada una función mediadora de un término medio que contiene, de manera lógico conceptual, a uno antecedente y a otro consecuente porque esta mediación de la sistematización es continua, movimiento perpetuo en el pensamiento infinito de los seres finitos, en este caso, del ser de la educación. La mediación es sistematización del razonamiento humano: triangulación dinámica y fuente viva de agua fluyente.

Vivencia de la búsqueda, entendida como evidencia apodíctica de la intencionalidad de la conciencia, por tanto, a través de ideas verdaderas y necesarias en la naturaleza ontológica de la IE. Es la *Erlebnis* alemana como “experiencia” vital real o posible. La IE es experiencia vivida de conocimiento y expresión de la conciencia. La vivencia es herramienta de la comprensión de las ciencias humanas y de la IE. La vivencia es unidad de conocimiento y comprensión en la IE, certeza de lo que se conoce y comprende en la IE. La vivencia de la IE es un hecho de conciencia, contenido del pensamiento surgido en los hechos educativos, la vivencia concretiza la reflexión de las acciones educativas, la percepción personal del objeto en los procesos educativos; es una vivencia cognoscitiva, experiencia de conciencia y autoconciencia. La vivencia de la IE es actitud y saber, concreción y conexión, aprehensión y comunicación con los hechos educativos interrelacionados.

Comprensión del fenómeno educativo, entendida como un esfuerzo intelectual de abstracción de los fenómenos o hechos en el ámbito de la educación, comunicación humana dialógica que se abstrae con sus notas esenciales a partir del grado de conocimiento de ese ámbito de lo educativo, si este se conoce, puede comprenderse en el avance y la “superación del obstáculo” que se presenta (Gadamer, 1998, p.185). De la misma manera, el concepto de comprensión en el ámbito educativo se relaciona, teóricamente, con “hacer conexiones y unir nuestro conocimiento en algo que hace sentido de las cosas” (Wiggins y McTighe, 2017, p.18). Comprensión proviene de comprender que es el *Verstehen* de las ciencias sociales, por tanto, también de la educación. Esta cualidad o acción necesita complementarse con el *Erklären* que es



la explicación en las ciencias de la naturaleza; comprender y explicar son complementos de la IE, no acciones o instancias que se soslayan o nieguen. La explicación histórica causal se incrusta en la comprensión de la narratividad, de este modo, “explicar más es comprender mejor” (Ricoeur, 2000, p.25). En este sentido, existe un lazo de unión entre comprensión y explicación en la esfera de las ciencias humanas, por ende, de la IE: la acción de comprender es fuerza semántica que salta de una significación innovadora, de tal manera, que comprender es crear o rehacer un discurso con una nueva semántica; primero se comprende y, en segunda instancia, se explica. La comprensión y la explicación se enlazan y se cruzan, trenza del proceso discursivo en la IE, proceso circular de una dialéctica que sintetiza los posibles contrarios, aquí asumimos la denominada “dialéctica de la comprensión y de la explicación” como “acción dialéctica recíproca” (Ricoeur, 1995, p. 93). Esta dialéctica permanece abierta no cerrada, no concluye ni reconcilia a los contrarios,” aprovecha la tensión o el conflicto, e incluso vive de él [...] hace que permanezca el movimiento, el dinamismo, la vida y la existencia” (Beuchot, 2016a, p. 20).

Esta dialéctica es analógica. La comprensión como nota epistemológica de la IE es una actividad cognoscitiva particular que puede distinguirse, en varias ocasiones, de la línea explicativa del conocimiento racional, sin embargo, la comprensión o el comprender se aplica más entre relaciones humanas o históricas, aspecto formulado por Dilthey desde 1883, pero debemos tener cuidado cuando la comprensión la utilizamos en las ciencias humanas que abarcan el campo de la educación y que, en la vida epistemológica, representa la forma de conocimiento racional, inherente a nosotros mismos. Cuando existe comprensión del fenómeno educativo, entramos al conocimiento mismo de la vida humana, al estudio de una realidad interna donde quien conoce se interroga a sí mismo, sujeto y objeto de conocimiento enmarcan esta vivencia o *Erlebnis*, experiencia vital que constata la realidad histórica del ser racional y su mundo interno. En la comprensión, se conoce a sí misma la IE, sin alcanzar explicaciones causales, estas no explican en su totalidad la conducta humana, ni es necesaria una preferencia de la comprensión sobre la explicación o viceversa.

Interpretación de los hechos, de textos en cualquier tipo de texto, sea hablado, escrito, icónico o actuado, en el ámbito educativo, no con un sentido solamente sino con un excedente de sentido con significado múltiple, a partir de este contexto, se suscita la provocación de la diversidad como producción; la provocación produce un conocimiento, este a otro y, así, sin cesar. Provocar diversamente es producir una cadena infinita de conocimientos. La interpretación es la búsqueda de significado en



el contexto de la IE, instrumento de la inteligencia humana y labor del intelecto que soslaya contradicciones. La interpretación es la acción de captar los sentidos de un concepto en sus relaciones con otros conceptos, es asir, intelectualmente, imágenes y objetos del mundo exterior en sus representaciones mentales, remontarse de una imagen acústica a otra mental, la interpretación se suscita en el primer orden de los conceptos y, también, en otros subsecuentes de interpretación, lo mismo el lenguaje que interpreta a otros símbolos o pensamientos. En la interpretación de la IE se devela un texto y un sentido; se clarifica el sentido remoto del texto educativo, lo actualiza y lo trae desnudo al presente para que el acto de lectura actual interpretativo asuma un significado y un sentido inteligible en los hechos educativos; interpretación denotativa y también connotativa, esfuerzo por la fidelidad del sentido y del significado del texto del cosmos de la educación. Interpretación es comprensión del fenómeno educativo, lo reconstruye y le aporta nuevos significados. La interpretación articula la comprensión en las acciones innovadoras de la IE; revela sentidos ocultos y conocimiento de las formas educativas, en esta perspectiva, la interpretación como nota epistemológica de la IE puede devenir en metodología en donde se fundan los sentidos del autor y del intérprete en una relación viva de conceptos, descripciones, conclusiones y perspectivas pragmáticas de la IE. La interpretación es un ente y un saber, afluentes derivados, de la explicación y de la comprensión referidas con anterioridad.

Diálogo de la itinerancia, con un sentido profundo en el acto de interpretar un texto y otro texto en una cadena de continua ilación, porque en este acto de interpretar intervienen, necesariamente, un autor que crea un texto que interpreta alguien, es decir, un texto, un código, un autor y un intérprete; he aquí el sentido de la dialogicidad en el fenómeno educativo con la finalidad de lograr “la intencionalidad del que constituye la verdad textual, y las más de las veces hemos de contentarnos con una aproximación aceptable de ella” (Beuchot, 2016b, p.15). La interpretación en la IE es diálogo abierto, existencial y razonado, conversación y discusión, avance en el conocimiento; el diálogo de la IE es preguntar y responder, búsqueda asociada a un fin, a un interés común; el diálogo en la IE es dialéctica del pensamiento, tolerancia inteligible, sentido positivo y activo, reconocimiento de ideas legítimas, conceptos saturados de validez y verdad relativa lógica y ontológica, el diálogo en la IE es también método de conocimiento, palabra eminente más que normativa en el marco conceptual del análisis y la reflexión de paradigmas dialécticos y comunicativos, palabra que adquiere su condición común y de comunidad en los saberes de la condición humana. Este diálogo manifiesta vaivenes de conocimiento en la IE, caracteres intersubjetivos, es acto discursivo plural de comunicación, lenguaje



revelado, respuesta dialéctica de una interrogante que busca conocimiento y saber concretos; proceso dialéctico infinito que no cesa en la luz del relámpago que configura la naturaleza epistemológica de la IE.

## Conclusiones

Otorgar un sentido a los principios ontológicos y epistemológicos de la IE implica mostrar un interés por la “condición y el destino de la especie humana” ( Villoro, 2007, p.146). Preguntarse por estos es un interés del ser y del saber en cualquier momento de la historia humana, de sus sociedades, de sus polí cromas culturas, de sus quehaceres, voluntades y pasiones, en suma, de “ las posibilidades de la vida humana” porque las etapas de los rostros humanos son “un espejo de las posibilidades de su condición” ( Villoro, 2007, p. 147). ¿ Qué principios ontológicos y epistemológicos están incrustados en la naturaleza o condición humanas? La ontología del ser es ontología de la presencia y el ente educativo está presente e inmerso en la cultura, porque “no es posible deshacerse de la tradición metafísica con un simple gesto de tomar distancia, de situarse fuera de ella, porque el lenguaje que estamos obligados a usar está penetrado de metafísica” ( Zizek, 2021, p.203). Ser y lenguaje y viceversa forman un círculo veraz en el proceso educativo, bien cultural, que es pareja vital de la IE. Los principios ontológicos y epistemológicos de la IE conservan y procuran una tradición y una innovación simultáneas, conviven en el ser y el saber de ella misma y de sus relaciones disciplinarias e interdisciplinarias. La IE es ser más que parecer, saber más que simple creencia; el primero es base de existencia y de conocimiento en la cultura, esta configura un ámbito educativo y, en él, la producción de nuevos conocimientos sin soslayar los hechos históricos que siguen vigentes o se superan en las innovaciones de la misma educación. Que la IE sea un ente histórico, sistemático, reflexivo, analítico, vivencial, interpretativo y dialógico, entre otras notas individuales, no es dubitativo ni hesitativo, es asertivo porque la IE es un fenómeno humano que genera y desarrolla conocimiento en su campo cultural humanístico. Estos principios ontológicos y epistemológicos que proponemos emanan e irradian de la naturaleza humana en su condición educativa, de formación y de construcción del espíritu y del ente que en, sí mismo, configura y refigura; IE que produce, se desarrolla y se fortalece con su epistemología que, simultáneamente, le concede más valor y grado de perfección a su ser, a sus notas esenciales y a su estatuto de individuación propia en la cultura. Estos principios de la IE son racionales, en el sentido de que están fundamentados en la recta razón humana, no en la pasión ni en el capricho de una voluntad ciega, ni en el “sujeto supuesto saber” ( Zizek, 2021), sino en la propia realidad situada, contingente



y existencial de su naturaleza y de su condición, en su relación con los demás saberes, en su verdad relativa, no absoluta, de su pertinencia y necesidad híbridas en el mundo de los “hechos” y de las “interpretaciones” ( Beuchot, 2016b). La IE es ser en el espejo de la condición humana y es saber en la racionalidad de la cara moderna y antigua de la humanidad.



## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Aristóteles (1976). *Metafísica*. “Sepan Cuántos...” Núm. 120, Porrúa.
- Aristóteles (1975). *Tratados de lógica*. “Sepan Cuántos...” Núm.124, Porrúa.
- Bachelard, G. (2010). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Bertalanffy, L. (2021). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M. (2016a). *Dialéctica de la analogía*. Paidós.
- Beuchot, M. (2016b). *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*. Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. Herder.
- Beuchot, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica*. FFyL-UNAM-Ítaca.
- Briones, G. (2018). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación*. Trillas.
- Buenfil, R. N. (2009). *Vicisitudes de la teoría. Objeciones, supuestos y decisiones*. IX Congreso de investigación educativa, COMIE.
- Bunge, M. (2015). *Epistemología*. Siglo XXI.
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica*. Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Colina, A. y Osorio, R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México*. Capitales y habitus. UNAM-Plaza y Valdés.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M. (Eds.). (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Akal.
- Denzin, N. K y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa.
- Diccionario de la Real Academia Española, Tomo 6 (2001). RAE-Espasa-Calpe.
- Ducoing, P. (Coord.). (2016). *La investigación en educación: Epistemologías y metodologías*. AFIRSE-Plaza y Valdés.
- Ducoing, W. P. (2016). El proyecto diltheyano: la autonomización de las “ciencias del espíritu”. Patricia Ducoing (Coord.). *La investigación en educación: Epistemologías y metodologías*. (pp. 313-327). AFIRSE-Plaza y Valdés.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2021). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Hessen, J. (1978). *Teoría del conocimiento*. Editores Mexicanos Unidos.
- Heidegger, M. (1997). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- Latapí Sarre, P. (2002). *La investigación educativa en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, E. (2013). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.
- Liotard, J. F. (2000). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Martínez, M. M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson-Addison Wesley.
- Mora, J.G. de la (1981). *Esencia de la filosofía de la educación*. Progreso.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.



- Pérez, D. (2016). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. *Perfiles Educativos*. 39(157). ISSUE-UNAM.
- Peyron, C. (2016). Problemas epistemológicos de las investigaciones en ciencias de la educación: científicidad y métodos. En P. Ducoing, *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp. 299-311). AFIRSE-Plaza y Valdés.
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI-UIA.
- Schmelkes, S. (1986). *Fundamentos teóricos de la investigación participativa. Investigación participativa, algunos aspectos críticos y problemáticos*. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 18.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Qualitative Sozialforschung/Qualitative Social Research*. 10(2).
- Verneaux, R. (1997). *Epistemología general o crítica del conocimiento*. Herder.
- Villoro, L. (2007). *El concepto de ideología*. Fondo de Cultura Económica.
- Wallerstein, I. (2013). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Siglo XXI.
- Wiggins, G. y J. Mc Thighe (2017). *Enseñar a través de la comprensión*. Trillas.
- Zizek, S. (2021). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.
- Zúñiga, D. de (2008). *Metafísica* (1597). Edición de Gerardo Bolado. EUNSA.

