

# PEDAGOGIA, EDUCACION E INVESTIGACION: UNA APROXIMACIÓN A LA EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA

Prof. Dr. © Aladino Araneda Valdés<sup>1</sup>  
Universidad Católica de la Santísima Concepción

## Resumen

El artículo es una aproximación a la comprensión de la educación, la pedagogía y la investigación educacional desde la perspectiva de la Epistemología Pedagógica, por lo que asume una postura reflexiva y se realiza desde la mirada de la Filosofía, con el objeto de clarificar algunos conceptos claves y de uso frecuente en las referencias acerca de la Pedagogía y la Educación. En este sentido, se entiende que la Pedagogía es una ciencia acumulativa de saberes acerca de la educación, originados de la investigación y que como tal, es una ciencia que indaga en una realidad específicamente humana, *de lo humano*, y cuya actividad investigativa recibe la forma de la naturaleza de su objeto, de manera tal que expresiones tales como acción (praxis), cualidad, fenómeno, interpretación, significado y comprensión emergen como las nociones apropiadas para develar el ser y deber ser de la educación. En el artículo se aclaran las características del ser de la educación, se determina la posibilidad de su conocimiento científico y se explicita la metodología que permita la configuración de sus saberes.

**Palabras Claves:** Epistemología Pedagógica, Pedagogía, Educación, Paradigmas de investigación, Investigación Cualitativa.

## Abstract

The article is an approach to the understanding of education, pedagogy and educational research from the perspective of Pedagogical Epistemology. That's why Education assumes a reflective perspective and is carried out from the glance of the Philosophy, with the purpose of clarifying some key concepts of frequent use in the references on Pedagogy and Education. In this sense, it is understood that Pedagogy is a cumulative science of Knowledge on education, originated from research and therefore, it is a science which investigates in a specifically human reality, "of the human", and whose investigative activity receives the form of the nature of its object; therefore, the expressions such as action (praxis), quality, phenomenon, interpretation, meaning and understanding emerge as the appropriate notions to reveal the being and having of education. In this article, the characteristics of the being of education are clarified, the possibility of its scientific knowledge is determined and the methodology is stated in order to allow the configuration of its knowledge.

---

<sup>1</sup> © Doctor. Docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

**Key words:** Pedagogical Epistemology, Pedagogy, Education, Paradigms of investigation, Qualitative Investigation.

## Existencia y esencia de la educación

Respecto del valor e importancia que la educación tiene para el hombre y la sociedad parece no haber discusión hoy en día, en ningún ámbito de la cultura en que ella se plantee, ya si se considera la conveniencia de la educación para el ser humano en su desarrollo individual o para su integración social e incluso, para el desarrollo de la sociedad. Su incuestionable valor se asume de manera universal al declarar el derecho a educarse, vale decir, que la educación es una necesidad que tienen las personas para alcanzar su más pleno desarrollo e, igualmente, es una condición para que las naciones también logren ese desarrollo.

Un reciente estudio hecho en Chile acerca de su capital humano (J. J. Brunner y G. Elacqua, 2003)<sup>2</sup> pone en evidencia la necesidad del mejoramiento en los indicadores de calidad de la educación de la población, por cuanto ella está fuertemente asociada al mejoramiento de la calidad de vida y al desarrollo económico y social de la misma. Los autores muestran evidencias de numerosos estudios internacionales en los cuales la escolaridad de las personas, por ejemplo, juega un rol decisivo al momento de acceder a mejores fuentes de trabajo y remuneraciones más altas.

Igualmente, parece estar fuera de toda discusión la existencia de la educación, pues aunque no sea una cosa que se pueda mostrar, es evidentemente real e innegable su presencia en la vida del hombre, como tantos otros fenómenos exclusivamente humanos. La educación es un hecho evidente, es más, "su existencia se verifica como un hecho de experiencia ... que no podrá ser negada" (González, 1969)<sup>3</sup>, aún cuando no es un fenómeno de origen cultural, es un fenómeno presente y patente en el mundo de la cultura humana y que se constata no sólo porque los seres humanos aprenden lo que se les enseña, sino por cuanto dicho proceso reviste unas características especiales que sólo pueden expresarse en el hombre conforme a su naturaleza específica, es decir, porque este proceso tiene una forma (esencial) que lo diferencia de otros procesos naturales y humanos. Y es en el punto de lo esencial en donde se torna difusa la noción que se tiene de educación, por lo que conviene en esta ocasión explicitar su naturaleza con el objeto de comprender el verdadero y trascendental sentido que la educación tiene para el hombre.

Para tal efecto, habrá que situar la existencia de la educación en la existencia del ser humano, más que en la realidad de los hechos naturales, por cuanto la educación en tanto realidad operativa es recepcionada por el ser del hombre, recibida en su existencia personal, es decir, la educación existe en el hombre adquiriendo forma humana. "La educación es para el hombre. La educación es en el hombre, procede del hombre, en virtud del hombre y se ordena al hombre. Sin embargo, la educación

<sup>2</sup> BRUNNER, J. Y ELACQUA, G. (2003). "Informe del Capital Humano en Chile". Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.

<sup>3</sup> GONZÁLEZ ALVAREZ, A. (1959). *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.

no es el hombre" (Alvarez, 1969)<sup>4</sup>. Fuera del hombre no sólo pierde sentido sino que no puede existir: el hombre le presta su ser para que sea, es su soporte substancial.

La existencia de la educación derivada de la existencia del hombre, permite sostener que ella no posee un ser que subsista por sí misma, pues no es una cosa material y concreta. Tampoco es posible sostener que sea una facultad o una potencia de la substancia, pues de serlo existiría en el ser humano como existen las potencias intelectivas, volitivas, afectivas y motoras. Con todo, a la educación le queda sólo ser acto de alguna potencia accidental del hombre. Ahora bien, de todas las potencialidades que trae consigo el hombre al nacer, sólo algunas son perfectibles por la acción, otras simplemente se manifiestan como consecuencia del desarrollo. De suerte tal que, para que la educación tenga sentido para el hombre, ha de ayudarle a alcanzar su perfeccionamiento.

Definida la educación como acto de algunas potencias (facultades) perfectibles que posee el ser humano, se puede afirmar que la educación efectivamente existe sólo en las operaciones de algunas facultades accidentales perfectibles de la substancia humana. Esta substancia es el hombre y la potencia de la cual es acción se llama educabilidad. Si la educación no es una substancia, sino accidente de una substancia, entonces habrá que definir qué tipo de accidente es, lo que corresponde dilucidar a la Filosofía de la Educación. Una cosa es determinar la existencia de la educación y otra su esencia:

Precisamente, para comprender la esencia de la educación, conviene definir primero su existencia, pues ello conduce a establecer su naturaleza. En consecuencia, es preciso situar la educación en el ámbito de aquellos fenómenos humanos que sólo pueden ser comprendidos a partir de los significados que tales fenómenos tienen en vida de los propios sujetos existentes, el ser humano situado, la persona humana concreta. En consecuencia, la aproximación intelectual a su ser esencial que haga posible la comprensión de la educación en su significación más profundamente humana adquiere la forma del ser en que *habita*, es decir, en cuanto realidad sólo puede ser comprendida a través del significado que tiene para el propio ser humano.

En lo sucesivo, se irán dando aquellas notas esenciales del ser de la educación, que permitan no sólo su comprensión, sino su conocimiento, por un interés eminentemente práctico.

## **Pedagogía y Educación**

Con independencia de las discusiones y aclaraciones conceptuales que ambos términos poseen y han tenido en la historia del pensamiento pedagógico, al menos en occidente, se ha visto igualmente la necesidad de aclarar los conceptos de *educación* y *pedagogía* desde una perspectiva ontológica y epistemológica, vale decir, desde el punto de vista de la realidad entitativa que constituye su existencia y esencia y, desde la perspectiva de la científicidad de su objeto de ciencia y del carácter científico de la

---

<sup>4</sup> GONZÁLEZ ALVAREZ, A. (1959). Ibidem.

actividad que accede a su conocimiento, con el objeto de enriquecer ambos campos del actuar humano. En este sentido, la reflexión del presente artículo se centra en aclarar las características del ser de la educación, determinar la posibilidad de su conocimiento científico y explicitar la metodología que permita su conocimiento.

Con cierta frecuencia se suele hacer referencia a *lo mismo* con ambos conceptos, es decir, que Pedagogía y Educación significan lo mismo y que se refieren al mismo aspecto de la realidad, sin embargo, en la literatura especializada se ha logrado establecer con bastante claridad las diferencias conceptuales existentes entre ambas expresiones, puesto que ambos conceptos corresponden a entidades diferentes. Más aún, la historia del pensamiento acerca de la educación nos muestra una evolución del concepto de Pedagogía que hace más notoria la diferencia.

En efecto, *pedagogía* y *educación* pertenecen a ámbitos de realidades o campos de acción diferentes. Así, mientras que el concepto *Pedagogía* hace referencia a un campo científico y a una ciencia en particular (ciencia pedagógica) y, en tanto ciencia, se ubica en el ámbito de la cultura. Por su parte, el concepto de *Educación* hace referencia a una clase específica de acción humana, en donde su ser pertenece al campo de la praxis humana y, que existiendo como realidad humana, se ha constituido con el tiempo en objeto de estudio de la Pedagogía. Según Palacio y Álvarez (2002)<sup>5</sup> la pedagogía pertenece al campo del discurso (teoría) y la educación al campo de la acción (praxis). La educación nace con el hombre y la ciencia pedagógica nace al teorizar sobre educación.

La Pedagogía pertenece, en consecuencia, a la realidad cultural, como lo son todas las ciencias, las artes, las tecnologías y todo aquello que ha sido creado o modificado por el hombre. En cuanto ciencia, es una de las denominadas ciencias humanas. La educación, por el contrario, se inscribe en el ser humano y de él adquiere su forma.

A partir de los conceptos de campo y poder que formulan Bordieu y Foucault, los epistemólogos colombianos Palacio y Alvarez (2002)<sup>6</sup> sostienen que la Educación y la Pedagogía definen campos de saberes propios y diferentes entre sí, aún cuando no desvinculados, correspondiendo a la educación el campo intelectual y a la pedagogía el campo conceptual. Situada la educación en el campo de la acción humana práctica, origina conceptos fronterizos (junto a los conceptos de enseñanza, formación, instrucción y escuela, entre otros) que permiten diferenciar el campo de la Pedagogía de otros campos o ciencias con objeto propio. Estos mismos conceptos educacionales permiten la producción de discursos pedagógicos provenientes de los aportes de las diferentes ciencias que se encuentran en las fronteras de la misma Pedagogía. De esta manera, la producción de discursos (plurales y diversos) sobre la educación que se conocen, permite sostener que se ha desarrollado un esfuerzo por buscar en la actualidad, a través de la reflexión epistemológica, la comprensión de la configuración de un saber y de un campo pedagógico específicos, a lo que han ayudado disciplinas como la Sociología y la Filosofía, entre otras.

<sup>5</sup> PALACIO, L. y ALVAREZ, J. (2002). "Anotaciones para el análisis del Discurso Pedagógico". En: *Lecciones Inaugurales 2002*. Universidad de Antioquia. Medellín.

<sup>6</sup> PALACIO, L. y ALVAREZ, J. (2002). *Ibidem*.



De esta manera, concebida la Pedagogía como una ciencia y, al igual que toda ciencia, ha de tener un objeto material y un objeto formal que conocer, es decir, debe delimitar un ámbito específico de la realidad, objetivable racionalmente, que le ha de servir de fuente de saberes, e igualmente, tiene que definir un interés específico que ha de guiar la obtención de dicho saber. El objeto material de la Pedagogía es la acción educativa en tanto fenómeno humano práctico y, el objeto formal es la comprensión de la educación para el mejoramiento de la acción del ser humano. Se investiga pedagógicamente sobre la realidad educativa para mejorar las operaciones del ser humano, para hacerlo más educado, es decir, para hacer más humano al hombre.

Se ha dicho que la educación tiene una existencia adherida a la existencia del hombre, no substantiva y, por ende, accidental. Su ser no es "en sí" sino "en otro" ser (el hombre), que existe sólo porque existe el hombre y que como realidad tiene una finalidad propia, incluso distinta de la finalidad de su "sostenedor. El ser de la educación es previo a la Pedagogía y no necesita de ella para existir. Para existir, la educación necesita del hombre. Para que exista la ciencia pedagógica, necesita de la realidad educativa. La relación de dependencia ontológica es que la Pedagogía depende de la educación y ésta del hombre.

El hombre es hombre con o sin educación, de la misma manera que la educación es un fenómeno humano con o sin Pedagogía o ciencia que la estudie. La Pedagogía tiene como objeto de ciencia a la educación y, la educación es la actividad por la cual el hombre alcanza su finalidad.

Para responder a la pregunta ¿qué es la educación?, que es lo mismo que preguntar por la esencia de la educación, habrá que señalar que su forma se sitúa en el ámbito de lo accidental del hombre y, para ello, habrá que determinar si la educación, en tanto realidad accidental, como ocurre con todos los accidentes es un accidente de cantidad, de cualidad, de relación, de hábito, de ubicación, de situación, de tiempo, de acción y/o de pasión.

La educación no se inscribe en el ámbito de la cantidad, pues lo que tiene forma humana no se puede precisar atendiendo a la cantidad, sino a un elemento o aspecto esencial; tampoco pertenece al hábito, pues no se trata que el hombre posea o no educación, sino que resulte afectado o no por la educación; tampoco será de ubicación, pues estar aquí o allí no hace que alguien se eduque o no; de igual manera no dependerá de si el sujeto (el hombre) esté de pie o sentado (situación) y lo haga ahora o mañana (tiempo).

Excluidos los accidentes de cantidad, posesión, posición, tiempo y espacio, los accidentes que parecen explicar más apropiadamente la forma esencial de la educación son la cualidad, la relación, la acción y la pasión. En este artículo, se tratarán más ampliamente los conceptos de acción y cualidad, por ser éstas las categorías que más recurrentemente aparecen en la discusión acerca de la Pedagogía y la Educación.

## La educación como realidad humana

El proceso educativo es un fenómeno que acontece *en* el ser humano individual y concreto. Se ha sostenido que la educación existe dentro y no fuera de la persona, adquiriendo una dimensión íntima, que afecta intrínsecamente a quien la recibe. No obstante, esta razón de interioridad que posee la educación, no permanece en la *mismidad* del sujeto, pues se exterioriza y se manifiesta externamente en el obrar de la persona: Se expresa a través de los actos de la persona, en sus acciones, de sus conductas, su comportamiento en la vida. La persona es quien le da sustento y sentido a la educación, pero es distinta de ella: La educación tiene su propio ser y su propia finalidad. Sin embargo, la educación se subordina al ser y finalidad del hombre, pues sin el hombre, no existe y no tiene sentido fuera de él.

La cosificación de la educación que ha hecho la pedagogía de origen neoliberal no tiene sino una finalidad economicista, sin sujeción a la moral, pues la reduce a un bien económico transable en el *mercado libre* como cualquier otro bien o servicio cosificado. La educación es un derecho originado de la naturaleza del hombre y no una mercancía de la cultura, aunque, sea una realidad cultural por lo que concierne a los contenidos que la sociedad se encarga de enseñar sus miembros.

La educación contribuye al desarrollo y perfeccionamiento del ser humano, a su dignificación. Se comprende entonces que el hombre llega a ser efectivamente persona o mejor persona en virtud de la educación que recibe y, por el contrario, quién no recibe educación en su ser, vive precariamente como persona o con riesgo de despersonalización. La educación, desde un punto de vista antropológico, es el proceso por el cual el ser humano llega a convertirse en persona, es decir, en un ser autorrealizado. La educación es parte integrante, esencial de la vida del hombre y de la sociedad y ha existido desde que hay seres humanos sobre la tierra (Luzuriaga, 1851)<sup>7</sup>.

La capacidad para educarse o *educabilidad* es, por tanto, una categoría exclusivamente humana, que concierne al sujeto en quien se realiza y que, por su misma naturaleza, se comprende mejor desde dicha subjetividad. La educación es algo que se vive en la intimidad del ser humano, pero que se manifiesta en la cotidianidad del obrar personal. Ser y obrar son respectivamente las dimensiones ontológicas (antropológica) y morales (ética) que mejor expresan la naturaleza de la educación y delimitan su importancia individual y social.

Paulo Freire (1999)<sup>8</sup>, dirá que enseñar exige conciencia del inacabamiento humano y que se educa desde una ética. El hombre no es un ser *acabado, terminado* o completado en su ser sino, por el contrario, no está acabado y exige que se le de tal acabamiento y le corresponde a la educación dar ese acabamiento. "El ser humano nace con una forma o modo de ser, como el resto de los vivientes, pero no nace formado"<sup>9</sup>. La educación es ese proceso de formación humana que el hombre nece-

<sup>7</sup> LUZURIAGA, L. (1961) *La educación de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Losada S. A...

<sup>8</sup> FREIRE, P. (1999). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI Editores S.A.

<sup>9</sup> NAVAL, C y ALTAREJOS, F. (2000). *Filosofía de la Educación*. Pamplona: Eunsa.

sita para ser, precisamente, humano. De ahí entonces que también se le concibe como accidente de relación, pues el educando requiere de un educador que le conduzca al logro de su finalidad.

## La educación: Acción o producción

Un tema de discusión recurrente en el ámbito de las reflexiones epistemológicas acerca de la Pedagogía, de las teorías de la educación y de las teorías curriculares es el relacionado con la definición de la naturaleza técnica y/o práctica de la educación. De esta definición, se deducen igualmente, no pocas consecuencias teóricas, en lo que respecta a la finalidad de la misma, al ejercicio de las funciones educativas y la responsabilidad que tienen los diferentes agentes que participan directa o indirectamente en su desarrollo. Al respecto, no se asume aquí una postura en uno u otro sentido, sólo se procura hacer una distinción conceptual de ambos términos, para luego asumir una visión más bien *integral* acerca del hecho educativo.

El filósofo griego Aristóteles nos ofrece una distinción, aún vigente, entre acción y producción que ha servido para introducir claridad en las discusiones conceptuales acerca de las acciones humanas, acciones que por ser actos humanos son intelectuales y voluntarias, vale decir, racionales. Hablamos de actos humanos que por definición son concientes y voluntarios. Aristóteles, primeramente distingue entre *acción* y *finalidad*: Todo agente obra siempre movido por un fin, o lo que es lo mismo, siempre que se actúa es para y por algo. Siempre que hacemos algo, lo hacemos movidos por un fin, de lo contrario no hacemos nada. Una segunda distinción corresponde al doble significado del concepto de *fin*, por cuanto el fin o finalidad de la acción opera como causa (principio de) y como meta (término de) de la acción. El fin está al comienzo de la acción como causa y está al final de la acción como meta. Por su naturaleza racional, al hombre le es dado el conocimiento (por el intelecto) de dicha finalidad y la acción es fruto de su voluntad. Conocer y apetecer el fin es el movimiento que sigue el hombre para conseguir los bienes que persigue en su vida.

En tercer lugar, es preciso traer a colación otra necesaria distinción, que realiza entre *praxis*, *póiesis* y *teoría*, que en español la traducción será, probablemente, acción, producción y especulación<sup>10</sup>, respectivamente. En latín *praxis* se traduce como *operatio* o *actio* (de *operare* o *agere*), *póiesis* se traduce como *factio* (de *facere*) y *teoría* como *speculatio* o *contemplatio*.

Para comprender el significado de acción, producción y especulación, es preciso señalar que algunas actividades encuentran su finalidad en la propia actividad del sujeto y otras encuentran su finalidad fuera del sujeto que la realiza. Seguimos aquí la conceptualización y relaciones que establecen Altarejos (1986) y Altarejos y Naval (2000)<sup>11</sup> a partir de las precisiones de la naturaleza de la actividad educativa que realiza R. S. Peters (1969).

<sup>10</sup> ALTAREJOS, F. (1986). *Educación y Felicidad*. Pamplona: Eunsa.

<sup>11</sup> NAVAL, C y ALTAREJOS, F. (2000). Op. Cit.

La actividad realizada por el sujeto se llama acción (práctica, praxis) cuando, siendo realizada mediante la inteligencia (conocer) y la voluntad (querer), encuentra su finalidad en el sujeto mismo. La finalidad de la acción práctica se encuentra en la inmanencia (interior) del sujeto, modificándolo como consecuencia de la acción. La acción realizada por el sujeto en vista a lograr un fin no sólo es realizada –personalmente– por el sujeto sino que, logrado el fin, se queda en él mismo: es el sujeto el beneficiado con el fin logrado. El sujeto que estudia, que aprende a leer, escribir, resolver problemas, etc., no sólo realiza acciones por sí mismo, sino que es el mismo quién se beneficia con lo aprendido. No está de más decir que todo fin es un bien, por eso el sujeto persigue ese fin como un bien. La educación es una acción práctica porque el bien conseguido beneficia directamente a su agente. Carr (1999)<sup>12</sup>, sostiene al respecto que el fin de la práctica es realizar un bien *moralmente* valioso para el sujeto que sólo puede realizarse a través de la acción.

Por otro lado, la actividad realizada por el sujeto se denomina producción (*póiesis*) cuando siendo inteligente y voluntaria se ejerce sobre una materia exterior a la actividad y al sujeto que la realiza, resultando modificada dicha materia como consecuencia de la actividad ejercida por el agente. En este caso, el fin está fuera del sujeto, su fin es la producción de un objeto exterior a la actividad, tanto material (un dibujo, un aparato) como inmaterial (un pensamiento, un discurso). Es lo que sucede cuando se escribe un poema, se fabrica un aparato, se elabora un proyecto. Si con el producto elaborado se busca su utilidad (herramienta, por ejemplo), se denominará actividad técnica y si busca la belleza del producto, la actividad se denominará arte (poema, cuento, música). Lo que se ha pensado y querido *hacer* requiere de otras potencialidades para su concreción, por ejemplo, las potencialidades motoras (las manos, por ejemplo), sin las cuales, en verdad no sería posible alcanzar nada.

La acción es teórica si la finalidad es la contemplación del objeto, su conocimiento especulativo, vale decir, conocerlo por el conocimiento mismo, por saber lo que son las cosas.

A la luz de los conceptos explicitados, resulta evidente que la educación es primeramente práctica y secundariamente técnica. Es decir, es práctica porque la acción beneficia al agente que realiza la acción. Es el ser humano que en tanto educando se beneficia con la acción educativa pues perfecciona su ser (sus potencialidades) y su obrar (sus hábitos). El sujeto en tanto educando es el actor protagonista práctico de la educación: Realiza las acciones y se beneficia con ellas. Esa misma acción, en tanto que educativa, *produce* algo que antes no había en el ser humano, dotándolo de una cualidad moral que carecía y que por la educación la tiene. Dicho negativamente, si no fuera por la educación, no tendría tal perfeccionamiento moral. Parafraseando a E. Morín (1999)<sup>13</sup> podríamos decir que el hombre se completa como ser plenamente humano por y en la *educación*.

El carácter técnico de la educación lo recibe por los aprendizajes (cualidades adquiridas) que se *producen* en el sujeto en tanto se educa, pero no es productiva

<sup>12</sup> CARR, W. (1999). *Una teoría para la educación*. Madrid: Ediciones Morata S. L.

<sup>13</sup> MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

del ser por cuanto no existe una actividad transformadora del ser humano. Con o sin educación el hombre es igualmente hombre. La educación no fabrica hombres, los perfecciona.

Angel González Álvarez (1969)<sup>14</sup> sostiene que la práctica circunscribe a la educación en el plano de lo agible (acción) moralmente, por el valor moral que encierra la obra realizada. La técnica sitúa a la educación en el plano de la producción factible, que se mide por su *rendimiento material*. La educación como acción es, entonces, formación moral. La educación como producción es una técnica.

En este punto entendemos por acción práctica aquella que tiene por finalidad el beneficio del sujeto que la realiza. Por acción técnica entendemos la acción que tiene por finalidad producir (hacer) algo que antes no existía. La finalidad de la acción no es lo mismo que la intención del que realiza la acción.

Planteado de este modo, la educación es una acción (práctica) que se orienta, por su propia finalidad e independientemente de la intención (interés) que tenga el agente al perfeccionamiento del ser humano, lo que es lo mismo, al mejoramiento de su ser.

## La posibilidad de la epistemología de la educación

Según lo sostiene Constancio Minguez (1988)<sup>15</sup>, la reflexión acerca de la epistemología de las ciencias de la educación tiene de entrada dos dificultades: Primero, es un tema que se ha puesto de moda, como suele ser constante en educación en el último tiempo y, segundo, es en sí un tema árido y discutible, por la gran variedad de miradas que se tiene al respecto, sobre todo si se considera a cada una de las ciencias de la educación.

Como reflexión implícita en la actividad epistemológica, parece inevitable plantearse el problema de la necesidad de disponer de conocimientos científicos acerca de la educación. Fundamentalmente si se atiende al carácter intencional de la educación y no como mero hecho o evento espontáneo. En tal sentido, el tema de la reflexión epistemológica es previo al diseño del qué, del cómo, el cuándo, a quién y al por qué de la tarea educativa docente. El profesor necesita de una sólida pedagogía para orientar su actividad educativa, es decir, la praxis requiere de la teoría para cumplir mejor con su función. La praxis es la del educando y la teoría es la del educador.

Precisamente, la Epistemología de las ciencias de la educación busca establecer las bases teóricas que soporten la intervención docente en el aula. Vale decir, la reflexión conduce a buscar y a establecer la necesidad de una fundamentación científica de la actividad educativa y a explicitar el tipo de ciencia implícita en su contenido. Los saberes de la pedagogía pudieran provenir de ciencias tales como la historia, la geografía, la economía, las ciencias naturales, etc.

<sup>14</sup> GONZALEZ ALVAREZ, A. (1969). Op. Cit.

<sup>15</sup> MINGUEZ ALVAREZ, C (1988). "Epistemología de las Ciencias de la educación". En: *El Currículum: Fundamentación y Modelos*. Varios autores. Málaga: Editorial Innovare.

Minguez (1988), asume una postura abierta y comprensiva del objeto de la educación, sosteniendo que "el problema epistemológico se origina generalmente como consecuencia de la crisis o surgimiento de una ciencia, y que está vinculado al tema del conocimiento (Gnoseología)"<sup>16</sup>.

La epistemología de una ciencia se enfrenta a dilucidar dos problemas básicos:

- a) Distinguir entre el conocimiento científico y el que no lo es y,
- b) Determinar el procedimiento que produce el conocimiento.

En la medida que ambos aspectos se plantean y relacionan de modo claro, se logra cuestionar y enfocar el problema epistemológico que subyace en dicha ciencia.

Así por ejemplo, la reflexión epistemológica acerca de la educación debiera ayudar a los profesores a resolver el problema (nacido de la pregunta respectiva) acerca de la estructura científica (lógica) de la disciplina que se va a enseñar y, a establecer la forma como se genera ese conocimiento. Es decir, educar no consiste en transmitir o transferir un determinado conocimiento científico, sino en reproducir el proceso de construcción seguido por la ciencia con el objeto de desarrollar una habilidad permanente en el educando, pues en educación el conocimiento como contenido de la ciencia no tiene sentido por sí mismo. Se puede sostener fácilmente que el contenido es un pretexto. Evidenciando el genuino ser de la educación, el filósofo E. Kant sostuvo que no se enseña Filosofía sino que se aprende a filosofar, vale decir, en la situación didáctica, definida como educativa y no meramente instructiva, se aprende a filosofar, tal como podría decirse que se hace historia, biología, se pinta, se canta o se *practica* un deporte.

Por tanto, la reflexión sobre los fundamentos científicos de la educación ha de alcanzar a la teoría de las ciencias (epistemología) en general y a la Axiología subyacente, en cuanto que existe una estructura científica a toda ciencia y un valor específico que posee el compartir ese conocimiento o saber. "La Epistemología de las Ciencias de la Educación tiene la función de ayudar a reflexionar sobre las fuentes del currículum y clarificar el concepto de educación del que se parte"<sup>17</sup>.

## Investigación en educación

Una definición simple de *ciencia* la presenta como un conjunto de conocimientos que se refieren a un mismo objeto y están entre sí en conexión de fundamentación (Brugger 1978)<sup>18</sup>, por lo que podríamos situar como primer aspecto de ella, el conocimiento que se ha adquirido, luego el objeto del cual se ha obtenido el conocimiento y, en tercer lugar, el camino o procedimiento que racionalmente se ha seguido para acceder a la verdad implícita en lo conocido.

También es necesario advertir que la ciencia no es un producto acabado y com-

<sup>16</sup> MINGUEZ ALVAREZ, C. (1988). Ibidem.

<sup>17</sup> MINGUEZ ALVAREZ, C. (1988). Ibidem.

<sup>18</sup> BRUGGER, W. (1978). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Herder.

pleto que pueda ser transmitido también como *algo* definitivo, antes bien, la ciencia constituye un saber provisional acerca del objeto, "que se va inventando mediante aproximaciones sucesivas" (Oliva, 1996)<sup>19</sup>. El conocimiento es un des-velamiento de la realidad, tal como lo vieron los primeros filósofos con el concepto de *á-lethéia* (desvelar, des-nudar, des-cubrir), en tanto que la razón no hace sino quitar aquello que cubre la realidad para hacerla más comprensiva.

Para Minguez (1988)<sup>20</sup>, el conocimiento científico se desarrolla gracias a la investigación empírica (hechos), a la teoría científica preexistente (ideas) y a los nuevos modelos teóricos (paradigmas gestados en un contexto sociocultural), mediante unas normas comunes específicas (método científico).

Toda discusión sobre la posibilidad de tratamiento científico de la educación hay que situarla en el marco más amplio de la científicidad de las Ciencias Humanas. El paradigma ofrecido por las ciencias humanas posibilita un marco adecuado y suficiente para la Pedagogía, de manera que no resulta adecuado ni conveniente a su objeto (el hombre) buscar el modelo en los hechos positivos. La posibilidad para que la Pedagogía sea considerada como ciencia pasa necesariamente por la posibilidad de disponer de conocimientos científicos sobre la educación. Y la educación es un fenómeno de humano, es una cualidad del hombre.

En tal sentido, la científicidad del conocimiento pedagógico acerca de la realidad educativa dependerá o estará condicionada racionalmente por las características mismas de la investigación educacional, en cuanto que lo aprehendido ha de ser el resultado de la aplicación de determinados métodos y técnicas de investigación conforme la naturaleza del problema y su adaptación a las particularidades del objeto investigado. Investigar acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los valores, la instrucción, los medios y materiales educacionales, los agentes y los contextos en que se realiza y concreta el acto educativo, etc., como problemas dilucidados sólo tienen sentido en la medida que contribuyen a mejorar el proceso de desarrollo de las personas y de las organizaciones a las que pertenecen. La generación de teorías es el punto central que separa los diferentes enfoques de investigación aplicables al campo de la educación y la Pedagogía.

El problema o interrogante de investigación pedagógica será un problema científico si concierne a la acción práctica del ser humano, si contribuye a mejorar los procesos y sistemas que favorecen el desarrollo humano, si contribuye al perfeccionamiento y a la autorrealización del ser humano como persona. De lo contrario, no tiene sentido la actividad educativa, si no es en función, precisamente, del ser humano particular. En el Libro IV de su *Política*, Aristóteles señala precisamente que hay que investigar cómo se hace bueno al hombre para tener una ciudad buena, de manera tal que el conocimiento es para mejorar (praxis) y no para puro conocer (teoría). Conocer por saber que es la educación es especulación. Para Aristóteles la educación se explica en el contexto de un movimiento humano cualitativo, práctico y

<sup>19</sup> OLIVA GIL, J. (1996). *Crítica de la Razón Didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Editorial Mayor.

<sup>20</sup> OLIVA GIL, J. (1996). *Ibidem*. 1988.

singular. Se educa a un niño o niña para que sea una buena persona.

Ahora bien, la investigación pedagógica pretende el conocimiento *científico* de la educación, de modo que se precisa la delimitación conceptual de su objeto a fin de no confundirlo con el objeto de otras ciencias con las que se relaciona o que se constituyen *subsidiariamente* en disciplinas pedagógicas, como por ejemplo, de la Psicología, de la Sociología, de la Filosofía, la Biología Humana, etc. En esta línea de precisar su objeto, educar no es algo que pueda realizar cualquier agente, puesto que no toda acción humana es educativa. De hecho cantar, jugar, correr, trotar, saltar, bailar, recitar, hablar, orar, por ejemplo, son acciones humanas, pero unas entran en el plano de la diversión, otras en el campo del deporte y otras en el ámbito de lo religioso. El problema es saber cuándo una acción es educativa y no una acción lúdica, recreativa, informativa, deportiva, comunicativa o política, entre otras acciones que gozan también de naturaleza práctica, pero no son educativas en sí mismas. El conocimiento pedagógico es necesario para el mejoramiento de la actividad educativa y la educación se necesita para mejorar al hombre, con razón Freire (1999)<sup>21</sup> plantea su Pedagogía de la Autonomía, pues la educación hace libre a los hombres, los libera de la esclavitud de la ignorancia y de los instintos.

Respecto del conocimiento pedagógico que origina la actividad científica es necesario distinguir entre explicación y comprensión, según si el propósito investigativo es el conocimiento de hechos o el conocimiento de significados.

El tipo de conocimiento que se pretenda en la investigación dará lugar a los diferentes enfoques aplicables en educación. No es lo mismo buscar la explicación causal y el control de los hechos por las variables que participan en determinados eventos que buscar, por otro lado, la comprensión de las complejas relaciones entre sujetos participantes de acontecimientos sociales. Estos objetivos científicos son epistemológicamente diferentes, pues quedan definidos formalmente como objetos distintos y dan lugar con ello a los enfoques cuantitativos y cualitativos.

Según R. Stake (1998)<sup>22</sup>, existen tres diferencias importantes entre la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa, a saber:

- a) La distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación.
- b) La distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador.
- c) Una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

La investigación cualitativa es comprensiva, el investigador tiene una función personal, muchas veces participante y se orienta a la construcción de conocimientos.

Por su parte, Ruiz Olabuénaga (2003)<sup>23</sup> señala cinco características de los métodos cualitativos y que les distingue de los cuantitativos, a saber:

---

<sup>21</sup> FREIRE, P. (1999). Op. cit

<sup>22</sup> STAKE, S. (1998). *La Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

<sup>23</sup> RUIZ OLABUÉNAGA, J. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad del Deusto. 3ª Edición.



- a) Su objeto es la captación y reconstrucción de significados.
- b) Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.
- c) Su modo de captar la información es flexible y desestructurado.
- d) Su procedimiento es inductivo.
- e) Su orientación es holística y concretizadora.

Para distinguir mejor entre los propósitos de ambos paradigmas, consideremos una distinción realizada por José Oliva Gil (1996)<sup>24</sup> respecto de los conceptos de *Explicación y Comprensión*. Sostiene que *explicación y comprensión* (junto al concepto de praxis) son dos de tres conceptos vectores de la reflexión epistemológica acerca del conocimiento. En efecto, señala que la explicación se orienta al objeto, en cambio la comprensión se orienta al sujeto. De esta manera, la investigación cualitativa comprensiva es subjetiva y atiende a los significados que tienen para los sujetos los fenómenos de la vida.

Para el autor señalado, una distinción más amplia entre ambos conceptos es que el conocimiento pedagógico como explicación consiste en:

- a) Describir las cosas o hechos reales -naturales o culturales- captados por los sentidos, tales como son percibidas.
- b) Formular las leyes que rigen la ocurrencia de los hechos o cosas reales que existen contingentemente.
- c) Dar a conocer las causas inmediatas y las condiciones que participan en la ocurrencia de los hechos y origen de las cosas.

De esta manera, el conocimiento pedagógico de carácter explicativo se orienta a establecer condiciones de posibilidad y buscar relaciones de causa-efecto en la ocurrencia de hechos educativos asumidos como objetos positivos, observables y/o experimentables, que pudiendo ser conocidos objetivamente son cuantificables en sus relaciones. Esta orientación epistemológica, propia de la investigación cuantitativa, según Oliva (1996)<sup>25</sup>, es de corte tecnocrática y funcionalista, por ello, cobra preeminencia en lo aplicado, lo pragmático, lo descriptivo, lo observable y lo normativo.

El conocimiento pedagógico como comprensión consiste en:

- a) Interpretar la realidad humana fenoménicamente, tal como se aparece a la conciencia subjetiva del observador directo.
- b) Desvelar los significados que los hechos, los acontecimientos y las cosas poseen para el ser humano.
- c) Elevar el conocimiento a la categoría de reflexión, formando parte de ella.

Los intentos cognitivos por explicar y comprender la realidad educativa, en cuanto realidad (ser), existencial y esencialmente diferente a otras realidades humanas, son las dos orientaciones que dan origen a los dos paradigmas epistemológicos con

<sup>24</sup> OLIVA GIL, J. (1996). Op. cit.

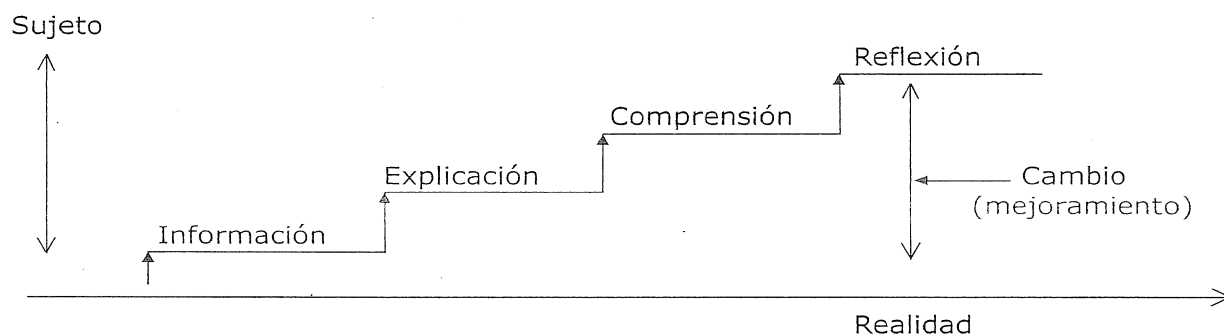
<sup>25</sup> OLIVA GIL, J. (1996). Op. cit...

los que suele asociarse el saber pedagógico en general: El Paradigma Cuantitativo-explicativo y el Paradigma Cualitativo-comprensivo.

Finalmente, en cualquier paradigma en que se mueva la investigación pedagógica, la metodología prescrita o emergente ha de reunir igualmente criterios de cientificidad que favorezcan el postular saberes pedagógicos sobre hechos objetivos o significados subjetivos, que se puedan distinguir del mero sentido común, de la opinión y, en particular, de otros campos epistemológicos. Así entonces, se espera que una investigación explicativa posea validez, fiabilidad y generalización, de la misma manera se espera que la investigación comprensiva posea Credibilidad, Consistencia Interna y Transferibilidad.

Por otro lado, es necesario analizar dos conceptos respecto de la investigación científica en educación, que complementan el conocimiento explicativo y el conocimiento comprensivo y que relacionados entre sí es posible estructurar un proceso de construcción de saberes en educación basado en la investigación orientada al mejoramiento de ésta. Estos conceptos representan dos importantes fases en dicho proceso de elaboración de saberes. Se trata de la Información y la reflexión, en especial esta última por cuanto existe una creciente corriente de pensamiento en Pedagogía interesada en diseñar y elaborar currículos orientados a la formación de sujetos reflexivos (y críticos) como opción moralmente válida para superar los males sociales (pobreza, injusticia, etc.) observables en la sociedad actual.

El siguiente esquema representa dicho proceso de relaciones en la cual es posible incorporar dos modalidades de conocimiento que parecen excluyentes y que se suceden de manera paralela:



En el esquema se representa precisamente un proceso de investigación continua, que se inicia con la recogida de información (datos) desde la realidad y que culmina con la intervención de mejoramiento en ella, por parte de un sujeto que ha logrado elevar a la categoría de reflexión el conocimiento comprendido (significados), que se ha obtenido del conocimiento explicativo de la realidad (hechos y fenómenos). Esta visión escalar de la investigación educacional no sólo permite percibir que ella aporta diferentes tipos de saberes, sino que vislumbrar la posibilidad de complementar los estudios educacionales y pedagógicos con el objeto de producir reales mejoras en el ámbito educativo. En especial en la actualidad, en donde los problemas educaciona-

les no parecen estar en la mayor obtención de conocimiento explicativo de los fenómenos educativos sino en el conocimiento comprensivo de los sujetos educativos: Educandos y educadores.

Tanto la investigación pedagógica, que se realiza sobre sus propios saberes como la investigación educacional que se realiza sobre la realidad educativa, debiera girar su orientación hacia los genuinos protagonistas de la educación y no tanto a los sistemas educativos que parecen responder más bien a necesidades de política económica

La realidad no sólo la debemos entender como lo externo al sujeto, por cuanto él mismo, en cuanto ser forma parte de ella: Sus sentimientos, sus creencias, sus valores son reales. La realidad no sólo está constituida por los hechos y fenómenos que acontecen en el mundo exterior sino también por las percepciones y representaciones de los sujetos.

Mientras la educación como fenómeno humano (acción práctica) sigue siendo expresión de su humanización, la pedagogía ha evolucionado epistémicamente desde ser inicialmente una actividad pre-reflexiva (guiar al niño), pasando a originar nutritivas teorías (filosóficas) de la educación, consolidándose en el último tiempo como ciencia (Pedagogía), e incluso, aventurándose como tecnología educacional con el Currículum. Son los filósofos Platón y Aristóteles quienes formulan las primeras teorías acerca de la educación. Más tarde, con la comprensión de la importancia de la educación en la formación del niño (Comenio) y de la incorporación de éste en la sociedad civil, se institucionaliza y concreta a través de diversos modelos educativos, para llegar en la actualidad a una visión cada vez más subjetivista de la educación, que cobra cada vez más importancia y que suma más adeptos.

## El valor de la investigación cualitativa en educación

El ser de la educación define de alguna manera su aproximación gnoseológica y su comprensión epistemológica<sup>26</sup>, es decir, en cuanto realidad-objeto de conocimiento y campo de investigación, la naturaleza entitativa del acto educativo determina las características de su conocimiento y la importancia de su comprensión. Cabe por tanto preguntarse acerca de cómo aproximarnos, pedagógicamente, al conocimiento y comprensión de un fenómeno tan singular y complejo como el educativo, si de suyo es un fenómeno subjetivo y particular. Más aún, la educación es una categoría que afecta intrínsecamente a la substancia en la cual inhiere (el hombre), dotándolo de unas cualidades que antes no poseía. En el lenguaje filosófico esta cualidad adquirida es un hábito bueno. La educación es un acto esencialmente moral porque su fin es el mejoramiento de la persona, es decir, su finalidad práctica es que el educando sea en su vivir una buena persona (Barrio, 1998)<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Distinguimos aquí entre Gnoseología y Epistemología en tanto que la primera se la define como teoría del conocimiento (origen, posibilidad y esencia) y la segunda es la doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico (RAE, 2004).

<sup>27</sup> BARRIO, J. (1998). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.

En el presente artículo, se ha expuesto una aproximación investigativa a la realidad educacional asumiendo que la ciencia recibe su forma de la naturaleza de su objeto. Es decir, que si la educación es una cualidad humana, entonces el conocimiento ha de ser igualmente cualitativo, lo que no sólo permite comprender mejor el fenómeno educativo sino al sujeto (educando) mismo en el que se concreta.

Miguel Martínez (2002)<sup>28</sup>, siguiendo la tradición aristotélica de mantener el valor del todo en su conocimiento, trae a colación a autores como Heisenberg, Vigotski y Gadamer, para sostener que el problema del método de investigación (el cómo) está enteramente determinado por el objeto de estudio (el qué).

Como ya lo señalábamos antes, en la tradición filosófica aristotélica-tomista, la cualidad pertenece a uno de los nueve géneros predicamentales accidentales del ente. Estos predicamentales son los modos de ser fundamentales a los que se reduce toda realidad (Alvira, 1993)<sup>29</sup>, es decir, todo lo que existe puede ser dicho conforme a varias de estas categorías. De los géneros accidentales, la cualidad corresponde a uno de los tres que afectan intrínsecamente a la substancia, junto a la cantidad y a la relación. La cualidad es el accidente que hace ser de un modo u otro a la substancia y surge de su esencia (en este caso del hombre). En este sentido, una cualidad pertenece a la substancia conforme la naturaleza del ente. Las cualidades del ente, pueden ser: Cualidades posibles (características estables o transitorias del ser, como el color, la temperatura, etc.), cualidades de forma y figura (contorno y proporcionalidad del ente), cualidades de potencias operativas (son las capacidades que posee el ente para actuar) y hábitos (tienen razón de bien o de mal según corresponda).

En lo que respecta a la educación, la tradición la ubica dentro de las cualidades habituales estables del ser, vale decir, constituyen hábitos que disponen favorablemente al sujeto ya hacia el bien o hacia el mal. El ser humano, posee la característica (cualidad) de presentar en su ser unas capacidades (potencias operativa) naturales (nace con ellas) por las cuales puede acceder al bien o al mal, de manera que obrar en sentido del bien (y no en sentido del mal) es la cualidad que imprime la educación al ser humano que se está educando.

La educación cualifica moralmente al hombre: Le imprime en su obrar la orientación al bien y al obrar bien.

Además de la cualidad, se puede decir de la educación que es un accidente de relación y acción en cuanto que el educando necesita de un educador (relación) y se concreta en acciones prácticas (actividades educativas) realizadas por el sujeto.

Como se ha sostenido antes, el método de investigación adquiere la forma del objeto investigado, por ello cuando se opta por una metodología de investigación cualitativa, se busca basar la investigación en la descripción contextual (rigurosa) de

---

<sup>28</sup> MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2002). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillás.

<sup>29</sup> ALVIRA, CLAVELL y MELENDO (1993). *Metafísica*. Pamplona: Eunsa.

un hecho o una situación, que garantice epistemológicamente la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja, como es de suyo la realidad educativa, mediante la recogida sistemática de datos que haga posible un análisis interpretativo.

De esta manera, cualidad, interpretación, subjetividad, comprensión, develamiento, entre otras, son expresiones que adquieren valor científico en el campo de la Pedagogía permitiendo progresivamente una apropiación creciente de ellos en el ámbito de la investigación, que prefiguran, posiblemente, un camino investigativo genuinamente humanístico. La Investigación Educativa y la Pedagogía parecen convergir en un punto en donde objeto y método se hacen cualitativos, haciendo emerger otras visiones de la realidad educativa, tales como investigación-acción, observación participante, historias de vidas, estudios de casos y otras más que puedan surgir.

Según Constancio Minguez<sup>30</sup> "La escuela como institución docente tiene la función de ejercer la docencia de modo organizado y sistematizado por lo que no puede dejar a la simple intuición del profesor la tarea de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje". Es preciso que dicha labor sea controlada científicamente, en conformidad a las fuentes (del currículum) en que debe basarse (Análisis socio-antropológico, psicológico, pedagógico y epistemológico).

Finalmente y a modo de síntesis, es preciso reiterar el valor que posee la investigación en educación con el fin de aumentar la científicidad del saber pedagógico y dar con ello mayor validez y credibilidad a sus conocimientos. La característica esencial y definitoria que poseen los profesionales de la educación en tanto formados en la Pedagogía es, precisamente, tener la capacidad para producir conocimientos a través de la investigación educativa. Por ello, las palabras de Francisco Imbernón (1997)<sup>31</sup> suenan tan apropiadas al respecto cuando sostiene que es necesario capacitar al profesor para que actúe como un investigador en el aula, pues considera al profesor como un agente activo, crítico y reflexivo de su práctica docente y de la educación. El mejoramiento de la persona y la sociedad pasa por la educación y ésta por la capacidad de investigación de sus cultores, en este caso, proponemos, principalmente la investigación cualitativa.

## Bibliografía

- ALTAREJOS, F (1986). *Educación y Felicidad*. Pamplona: Eunsa.  
 ALVIRA, CLAVELL Y MELENDO (1993). *Metafísica*. Pamplona: Eunsa.  
 BARRIO, J. (1998). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp S.A.  
 BRUGGER, W. (1978). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Herder.  
 BRUNNER, J. Y ELACQUA, G. (2003). "Informe del Capital Humano en Chile". Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.

<sup>30</sup> MINGUEZ ALVAREZ, C. (1988). Cap. I: "Epistemología de las ciencias de la educación". En: *El Currículum: Fundamentación y Modelos. El Modelo ecológico*. Málaga: Editorial Innovare.

<sup>31</sup> IMBERNON, F. (1997). *La formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

- CARR, W. (1999). *Una teoría para la educación*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- COHEN, L.; MANION, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa*. Editorial La Muralla S.A., segunda edición.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. España: XXI Siglo Veintiuno Editores.
- FULLAT, O. (1983). *Filosofías de la Educación*. Madrid: Ediciones CEAC S.A.
- GARCIA HOZ, V. (1984). *Educación Personalizada*. Madrid: Rialp. S.A.
- GEVAERT, J. M. (1976). *El problema del hombre*. Santiago: Editorial Sígueme.
- GONZALEZ, A. (1969). *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.
- GOETZ, J; LECOMPTE, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- IMBERNON, F. (1997). *La formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- LAZARO DIEST, F. (2002). *Escuela compartida: Una investigación cualitativa*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- LEON, O; MONTERO, I. (1994). *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de las investigaciones en psicología y educación*. España: Editorial Mc Graw – Hill interamericana de España.
- LISTON, D. Y ZEICHNER, K. (1995). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- LUZURIAGA, L. (1961). *La educación de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- MARTINEZ MIGUELEZ, M. (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. 3ª ed. México: Trillas.
- MANTOVANI, J. (1978). *Educación y Plenitud Humana*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- MINGUEZ ALVAREZ, C. (1988). "Epistemología de las Ciencias de la educación". En: *El Currículum: Fundamentación y Modelos*. Varios autores. Málaga: Editorial Innovare.
- MCKERNAN, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. España: Morata.
- MOUNNER, E. (1968). *El Personalismo*. Buenos Aires: Eudeba.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- NAVAL, C Y ALTAREJOS, F. (2000). *Filosofía de la Educación*. Pamplona: Eunsa.
- OLIVA GIL, J. (1996). *Crítica de la Razón Didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Editorial Mayor.
- PALACIO, L. Y ALVAREZ, J (2002). "Anotaciones para el análisis del Discurso Pedagógico". En: *Lecciones Inaugurales 2002*. Universidad de Antioquia. Medellín.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998). *Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes II*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- PEREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. España: Editorial La Muralla.
- RUÍZ, OLABUÉNAGA, J. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Universidad de Deusto, 3º Edición.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Segunda edición. Málaga: Aljibe.
- SANTOS, M. (1990). *Hacer Visible lo Cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: AKAL Universitaria
- SAN MARTÍN, R. (2003). *Observar, Escuchar, Comparar, Escribir: La práctica de la*

*Investigación Cualitativa*. España: ARIEL.

STAKE, R. (1998). "Investigación con estudio de casos". Madrid: Morata.

VERNEAUX, R. (1979). *Filosofía del Hombre*. Barcelona: Editorial Herder.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.