

Artículo de Revisión

Max van Manen, Martin Heidegger y la fenomenología hermenéutica. Investigación educativa y *Ecología de la existencia pedagógica*: un horizonte de interpretación

Max van Manen, Martin Heidegger and hermeneutic phenomenology. Educational Research and the *Ecology of Pedagogical Existence*: A Horizon of Interpretation

José V. Villalobos-Antúnez¹: Universidad SEK, Chile/Universidad de Las Américas (Chile).

jvillalobos@gmail.com

Kerly Álvarez-Cadena: Universidad Espíritu Santo (UEES) y Universidad Estatal de Milagro (Ecuador).

kalvarez@uees.edu.ec ; kalvarez@unemi.edu.ec

Roberto Basurto-Quilligana: Universidad Espíritu Santo (UEES) y Universidad Estatal de Milagro (Ecuador).

rbasurto@uees.edu.ec ; rbasurto@unemi.edu.ec

Mario Chifla-Villón: Universidad Espíritu Santo (UEES) y Universidad Estatal de Milagro (Ecuador).

mchifla@uees.edu.ec ; mchifla@udemil.edu.ec

Fecha de Recepción: 17/06/2024

Fecha de Aceptación: 20/10/2024

Fecha de Publicación: 26/12/2024

Cómo citar el artículo

Villalobos-Antúnez, J. V., Álvarez-Cadena, K., Basurto-Quilligana, R. y Chifla-Villón, M. (2024). Max van Manen, Martin Heidegger y la fenomenología hermenéutica. Investigación educativa y *Ecología de la existencia pedagógica*: un horizonte de interpretación. [Max van Manen, Martin Heidegger and hermeneutic phenomenology. Educational Research and the *Ecology of Pedagogical Existence*: A Horizon of Interpretation.]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-25. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1793>

¹ Autor Correspondiente: José V. Villalobos-Antúnez. Universidad SEK, Chile/Universidad de Las Américas (Chile).

Resumen: Introducción: La investigación aborda los conceptos Investigación educativa y Ecología de la existencia pedagógica, desde las concepciones interpretativas de Max van Manen y Martin Heidegger. La misma consistió en analizar los elementos constitutivos de la fenomenología hermenéutica heideggeriana como fundamentos de una fenomenología pedagógica de corte ontológico, desviando su atención de la fenomenología clásica fundada por Edmund Husserl, de corte epistémico alético. **Metodología:** Se emplea la metodología fenomenológico-hermenéutica de Martin Heidegger (2002) para interpretar la visión del acto pedagógico como instancia necesaria para la investigación educativa y como fundante de una perspectiva ecológica de la existencia pedagógica, fijando previamente su adscripción a la concepción del paradigma emergente como supuesto de la investigación. **Resultados:** Entre los resultados más resaltantes, se señalan: la apropiación de la fenomenología hermenéutica para la investigación educativa como elemento emergente de las confrontaciones entre paradigmas de investigación educativa. Asimismo, la apropiación de la metodología fenomenológico-descriptiva de Max van Manen para alcanzar significados del acto pedagógico, asumiendo una postura interpretativa. Finalmente, la investigación alcanza como resultado la apropiación de las categorías que conforman una Ecología de la existencia pedagógica. **Discusión:** La investigación se apropia de los cánones interpretativos de la fenomenología hermenéutica de Heidegger para elaborar la interpretación como metodología y como concepto de la investigación educativa, así como de la ecología de la existencia pedagógica. **Conclusiones:** La praxis pedagógica desde la metodología aplicada en la investigación se entiende como experiencia de vida, razón por la cual el acto pedagógico inicia con la interpretación del ser como una unidad compleja que integra *Dasein*, *Mit-Sein* y *Sein-in-der-Welt*. La pedagogía es manifestación del ser concreto y dimensión experiencial del *Dasein*, por lo cual se asume en perspectiva ontológica.

Palabras clave: Max van Manen, Martin Heidegger, Investigación educativa, Praxis pedagógica, Ecología de la existencia pedagógica, Fenomenología hermenéutica, Ser y tiempo.

Abstract: Introduction: The research addresses the concepts of Educational Research and Ecology of Pedagogical Existence, from the interpretative conceptions of Max van Manen and Martin Heidegger. It consisted of analyzing the constituent elements of Heidegger's hermeneutical phenomenology as the foundations of an ontological pedagogical phenomenology, diverting its attention from the classical phenomenology founded by Edmund Husserl, of an alethic epistemic nature. **Methodology:** A phenomenological-hermeneutical methodology by Martin Heidegger (2002) is used to interpret the vision of the pedagogical act as a necessary instance for educational research and as the foundation of an ecological perspective of pedagogical existence, previously establishing its adscription to the conception of the emergent paradigm as a research assumption. **Results:** Among the most outstanding results, the following are pointed out: the appropriation of hermeneutical phenomenology for educational research as an emerging element of the confrontations between educational research paradigms. Likewise, the appropriation of Max van Manen's phenomenological-descriptive methodology to achieve signified of the pedagogical act, assuming an interpretative stance. Finally, the research results in the appropriation of the categories that make up the Ecology of Pedagogical Existence. **Discussion:** The research appropriates the interpretative canons of Heidegger's hermeneutic phenomenology to elaborate interpretation as a methodology and as a concept of educational research, as well as of the ecology of pedagogical existence. **Conclusions:** Pedagogical praxis from the methodology applied in research is understood as life experience, which is why the pedagogical act begins with the interpretation of the being as a complex unit that integrates *Dasein*, *Mit-Sein* and *Sein-in-der-Welt*. Pedagogy is a manifestation of the concrete being and experiential dimension of *Dasein*, which is why it is assumed in an ontological perspective.

Keywords: Max van Manen, Martin Heidegger, Educational Research, Pedagogical Praxis, Ecology of Pedagogical Existence, Hermeneutic Phenomenology, Being and Time.

1. Introducción

Este siglo XXI ha transitado por innumerables rutas sinuosas si se observa desde una perspectiva de la investigación en las ciencias humanas. Ha sido una herencia como nunca se había legado de incertidumbres sociales vistas desde las metodológicas científicas que se han ocupado de ella, pero también desde las incertidumbres que desde la reflexión han sido consideradas por distintas miradas filosóficas. El desarrollo tecnológico ha puesto en el camino de las ciencias los más grandes desafíos que se hayan heredado desde los inicios de la modernidad. Siempre se dijo que la tecnología cambiaría el rumbo de la existencia humana como una promesa autocumplida.

De lo anterior se desprende que, a la par que se exponía el sacrificio social humano como un elemento disruptor del orden social producido por las tecnologías de avanzada, desde distintas miradas se solían anteponer resabios de destrucción del orden y armonía sociales; mientras la filosofía y la sociología, así como la antropología o las disciplinas científicas tradicionales naturales en general realizaban una descripción de aquellas circunstancias, también las tecnologías, a su turno, iban cumpliendo a su paso lo anunciado: cambiar de rumbo conforme con la promesa de ir hacia un mejor porvenir, transformando la manera de *ver y vivir el mundo* (Han, 2020; Zuboff, 2021; Costa, 2021; Villalobos, 2023).

Ciertamente, desde una perspectiva de los procesos sociales producidos por intermedio de los desarrollos tecnológicos, la presente era, caracterizada por cambios en todos los sentidos, ha comenzado a transitar nuevos caminos en su afán por alcanzar el bienestar social sin que por ello se vean claramente, muchas veces, los efectos transformadores para el buen vivir. El citado Han (2020), junto con muchos otros filósofos contemporáneos, han entregado algunas ideas que describen perfectamente el actual proceso de cambios: es la *era del capitalismo de las emociones*, en la cual los procesos sociales se ven guiados por la mano de increíbles y deslumbrantes innovaciones tecnológicas, las que justamente generan cambios en las estructuras cognitivas debido a los procesos de aprendizaje que catapultan (Bermeo et al. 2024), pero también, debido a los nuevos controles no corporales que se generan con el surgimiento de las tecnologías digitales (Villalobos, 2023; Villalobos et al. 2023); se trata del *control de las emociones* por vías de los dispositivos tecnológicos hiperconectados, transformando radicalmente con ello la cotidianidad de la existencia humana.

Los argumentos anteriores surgen precisamente como justificación para contextualizar el estado actual en el que se encuentra la praxis pedagógica en el marco de la educación como institución social, cuya misión es precisamente mantener los rasgos culturales que son los que hacen de la sociedad humana un factor clave para la supervivencia como especie (Morin, 1999); además de ocuparse de la producción y transmisión del conocimiento, claro está.

La tecnología ha motivado siempre la generación de cambios culturales a lo interno de los procesos sociales, de los cuales la educación es solo uno de ellos. Comprender la praxis pedagógica en este marco de referencia, implica alcanzar un nivel de comprensión de la realidad relacional producida por las transformaciones tecnológicas, especialmente en la era en la cual el pedagogo se encuentra en el centro mismo del *giro epocal*, sopesado esta vez por la intervención en los roles que ancestralmente le han sido designados, como el de transmisión de conocimiento en tanto estrategia social para preservar los valores culturales, científicos y sociales; se destaca que esta vez se encuentran inmersos dichos valores en un marco de

despliegue tecnológico totalmente disruptor de la normalidad educativa.

En efecto, la inteligencia artificial, como punta de lanza de las tecnologías disruptivas, ha generado una gran cantidad de cuestionamientos y temores, debido a la promesa de generar una mejor existencia humana, aunque produciendo al paso de su despliegue técnico más incertidumbres que certezas (Bermeo et al., 2024). Tan solo imaginar un *mundo feliz* constituido por elementos no humanos en la trama de la vida con atribución de funciones justamente de interventor d ellos procesos vitales y sociales, plantea una serie de dudas en el ámbito de la existencia humana, las que son analizadas desde el ámbito científico-social con distintas metodologías; esta cuestión es resaltada precisamente por los cambios que se operan en el tejido social, los cuales por definición son totalmente transformadores de la vida (Zuboff, 2021).

Pues bien, esos cambios ya han llegado a la educación, al punto de que el docente se ve amenazado de ser sustituido por máquinas con funciones de educar, dando un giro a la forma tradicional de este proceso social; aunque hay quienes afirman que la inteligencia artificial aliviará las cargas del docente relevándolo de las tareas administrativas en sus ocupaciones, pudiendo dedicar más tiempo a los asuntos académicos propiamente (Lee, 2024), cuestión por verse, dada la novedad, y hay los más escépticos, quienes piensan que ello representa el punto final de la vida en sociedad tal como la conocemos (Harari, 2024; Villalobos et al., 2022 a).

Frente a esta descripción del contexto en el que se encuentra la actual dinámica educativa, surge en los entramados científico-pedagógicos la duda sobre cómo abordar el conocimiento; las tecnologías, que irrumpen en nuestras vidas y en nuestras labores de enseñantes, transmisores de conocimiento y de valores sociales a las nuevas generaciones, ameritan ser estudiadas para generar explicaciones lo más cercano posible a la realidad vivida, para igualmente ser comparadas con la realidad deseada. Esto último dista mucho lógicamente de lo que es prometido. Las tecnologías le están dando un cambio de rumbo a la existencia humana y por supuesto a la labor pedagógica, por lo que, desde esta idea, se justifica un sentido de búsqueda de experiencias para ser descritas pero también para ser interpretadas a la vez que son vividas por el educador, toda vez que las transformaciones que se encuentran en pleno desarrollo son impulsadas, en sus perspectivas de cambio, por vías de la inteligencia artificial. La experiencia pedagógica representa mayores desafíos comparados con el pasado educativo reciente.

Dadas las transformaciones generadas por los procesos sociales señalados, surge la necesidad de abordar la investigación educativa como experiencia pedagógica, es decir, como experiencia vivida por el educador, cuestión que aquí se realiza desde la perspectiva de la fenomenología hermenéutica, por ser esta correspondiente en sus fundamentos epistémicos lo más cercano que se puede estar a la realidad pedagógica, cuestión que se realiza especialmente desde la fenomenología hermenéutica de tradición ontológica, como se explicita más adelante.

2. Objetivo

El presente artículo tiene por objetivo realizar una indagación filosófica acerca de *investigación educativa y ecología de la existencia pedagógica*, desde la perspectiva de Max van Manen y Martin Heidegger, enfatizando el sentido reflexivo y fenomenológico hermenéutico. Apropiándonos de la metodología heideggeriana expuesta en su texto publicado en alemán en 1922 y traducido por primera vez al español en 2002, reconstruimos una trama metodológica desde la cual la interpretación del fenómeno objeto de estudio es el empleo mismo de la fenomenología como instrumento metodológico para llevar a cabo la investigación educativa; estas razones son explicitadas más adelante, en el contexto de la mencionada *ecología de la*

existencia pedagógica.

Como justificación de la investigación, hemos de afirmar junto con otros investigadores que se han ocupado del tema (Montes-Sosa *et al.*, 2024; Nacipucha *et al.* 2024; Bedolla, 2022; Villalobos, 2017; Ayala, 2011), que la investigación educativa ha transitado por una diversidad de etapas desde la cuales se ha intentado exponer el conocimiento acerca del quehacer pedagógico junto con la función educativa que le subyace; sin embargo, se destaca que ha habido en este ámbito de la razón científica un tránsito de la dinámica de la investigación desde el paradigma que considera la educación y el acto pedagógico totalmente separados de la realidad en la cual se desempeña, como expresión del denominado *positivismo científico*, hasta enrumbarse por caminos que representan la idea contraria a la separación, en el contexto de lo que se denomina *paradigma postpositivista* o *cualitativista* o *cualitativo*, o incluso, *paradigma emergente* (Martínez-Miguélez, 2011), desde el cual se concibe la unidad de objeto y sujeto de conocimiento.

En el sentido indicado, la presente investigación, que se apropia de la trama procesual que sigue Heidegger (2002) en el texto citado, elabora un recorrido interpretativo considerando los tres momentos de la metodología hermenéutica. El acto de interpretación se desglosa en: 1) determinación de un *punto de mira* más o menos expresamente apropiado y fijado por parte del intérprete, que en el presente trabajo se fija en la categoría *Investigación pedagógica existencialista*; 2) una subsiguiente *dirección de la mirada*, en la cual se determina el <<como-algo>> según el cual se debe pre-comprender el objeto de interpretación y el <<hacia-donde>> debe ser interpretado ese mismo objeto; en este caso, son respectivamente: *Investigación pedagógica como fenomenología-hermenéutica* (“como algo”) y *Experiencia de vida pedagógica* (“hacia donde”); y finalmente, 3) el establecimiento de un *horizonte de la mirada*, es decir, un horizonte de interpretación delimitado por el *punto de mira* y por la *dirección de la mirada*, en cuyo interior, plantea Heidegger, “se mueve la correspondiente interpretación” (p. 29); en el presente caso este horizonte emerge desde la categoría *Ecología de la existencia pedagógica*, que implica la unidad del ser en el contexto de la experiencia de vida pedagógica. Esta es una metodología que enfoca un tipo de interpretación situada, como veremos².

Conforme con lo anterior, considerando las tres instancias de la hermenéutica expuesta en aquél texto, en este trabajo primeramente se hace una exposición de la metodología de esta primera aproximación filosófico-educativa de Heidegger, tratándose definitivamente de una fenomenología hermenéutica: la fenomenología es ciencia descriptiva de la conciencia, y como tal, se ocupa de observar el fenómeno tal cual como se muestra, tal cual como aparece a la conciencia misma, pero también a la luz de la realidad del ser, que es el fenómeno observado. La observación, en consecuencia, se realiza desde la experiencia vivida, la que es interpretada conforme con la precomprensión que de ella se tiene, cuyo destino no es otro que un horizonte de interpretación.

De acuerdo con lo expresado, seguidamente el trabajo expone una discusión necesaria, al menos para nuestra interpretación, sobre la cuestión de los paradigmas de investigación, señalando las más importantes trazas acerca del tránsito desde el paradigma tradicional de la ciencia, en el cual se expone desde sus orígenes la cuestión crucial, a nuestro modo de ver, acerca de las revoluciones científicas, exponiendo con Kuhn (2017) algunas de las ideas reveladoras del tránsito de las revoluciones científicas y tecnológicas, considerando que actualmente la civilización no solo transita por una nueva revolución de este tipo, sino, incluso, por una marcada transformación social por conducto de la tecnología. Se hace exposición, en

² Para una perspectiva de la pedagogía heideggeriana, ver Lythgoe (2022); para una perspectiva de la pedagogía como praxis como ser en el tiempo, ver Pallarès-Piquer y Villalobos-Antúnez (2020).

este punto, de la crisis en la cual se levanta el *acta de defunción* del positivismo, en vista de las circunstancias presentadas de cambios en la manera de observar y concebir el mundo junto con la ciencia que lo explica, dando cabida a nuevas formas de entender el mundo: la fenomenología hermenéutica es representativa de una de esas perspectivas de la ciencia.

En ese segundo apartado se concluye que, luego de explicitar aquél tránsito revolucionario hacia nuevas perspectivas visionarias de una nueva ciencia, estas dan cabida a las novedosas formas de observación de la realidad a lo interno del fenómeno pedagógico y educativo y a la investigación en ciencias humanas; se destaca en especial que las ciencias pedagógicas apuntan hacia dos momentos de la realidad del ser educativo: su descripción fenomenológica y su interpretación desde los cánones de la hermenéutica, todas ellas en sentido ontológico, sin que por ello se descarte, cuestión que también se justifica, la investigación fenomenológica de tipo epistémico. Se destaca aquí otra cuestión medular: la fenomenología hermenéutica se opone a la fenomenología eidética en tanto investigación cualitativa, en vista de sus fundamentos, como veremos.

Seguidamente, y ya en el tercer apartado del trabajo, los resultados del análisis conllevan a la discusión con uno de los seguidores de la fenomenología hermenéutica de Heidegger, quien capitaliza la denominada escuela holandesa de la fenomenología. Nos referimos al trabajo de Max van Manen y su interpretación fenomenológica como experiencia vivida de la investigación educativa. Dicho apartado, denominado *La fenomenología hermenéutica descriptiva de Max van Manen y las ciencias humanas*, expone cómo es que la fenomenología hermenéutica puede traducirse en metodología de investigación en ciencias humanas, cuestión que fundamentamos desde la perspectiva del *paradigma emergente* de la investigación. Ello es representativo de este paradigma, que denomina así el filósofo Miguel Martínez-Miguélez (2011), puesto que se enmarca justamente en los parámetros que se describen desde la filosofía de la ciencia en sentido crítico, pues considera los cambios ocurridos en la trama metodológica que emergieron desde mediados del siglo XX.

Luego, como resultado final de la investigación aquí llevada a cabo, en el último apartado se aborda la fenomenología hermenéutica de Martin Heidegger, a partir de su interpretación acerca del ser, quien lo contextualiza de forma compleja al articular la subjetividad del ser, que aquí denominamos *ecología de la existencia pedagógica*³, es decir, con el establecimiento de las relaciones entre esta subjetividad del ser, y el contexto existencial en el cual se diluye frente a la subjetividad subyacente, precisamente en el mundo de vida que reconstruye. Son las articulaciones entre el *Dasein*, el *Mitsein* y el *Sein-in-der-Welt* (Ser-ahí, Ser-con y Ser-en-el-mundo)⁴, cuya interpretación se realiza en el marco de la pedagogía y el saber pedagógico, en el contexto de la investigación educativa como reveladora de la experiencia vivida del docente en el *mundo de vida pedagógico* que reconstruye, esto último como categoría envolvente de la subjetividad del acto educativo, el cual hoy día es permeado al conectivismo digital⁵ que protagoniza la revolución tecnológica y su punta de lanza, la inteligencia artificial. Todo la

³ Se denomina *Ecología de la existencia pedagógica*, la conformación del entramado complejo que se estructura por intermedio de las articulaciones que se producen en el contexto pedagógico entre estas tres categorías heideggerianas: *Dasein*, *Mit- Sein* y *Sein-in-der-Welt*, cuyos detalles se explicitan más adelante (Villalobos-Antúnez, 2024).

⁴ Sin embargo, siguiendo la tradición de los traductores de la obra de Heidegger, se mantiene el uso de los mencionados términos en su original lengua (alemán), debido a que se han definido como categorías propias aportadas por el autor, y a su imposibilidad de transmitir exactamente el mismo significado cuando se traducen.

⁵ Para una perspectiva del Conectivismo digital, ver Siemens (2004), Bermeo et al. (2024), Vadillo (2011), Irigoyen y Morales (2013), entre otros.

trama metodológica anterior se condensa como horizonte hermenéutico en la categoría *Ecología de la existencia pedagógica*. Este apartado se titula *La fenomenología hermenéutica de Martin Heidegger y la investigación educativa*.

Finalmente, se exponen unas reflexiones que permiten justificar la investigación fenomenológico-hermenéutica como paradigma de investigación educativa, vistas como han sido las transformaciones sociales desde las cuales se hizo necesario abordar el fenómeno objeto de estudio desde las ideas *mundo de vida y experiencia vivida*. Veamos el mencionado recorrido, comenzando por la descripción metodológica de la presente investigación.

3. Metodología

La presente investigación es de tipo fenomenológico-hermenéutica. Ella consiste en la observación y descripción de las categorías propias de la experiencia de vida del docente en el contexto de la investigación educativa en un sentido ontológico; estas son interpretadas a partir de los cánones hermenéuticos de M. Heidegger (2002). Este es un procedimiento metodológico que en este caso hemos adaptado⁶ con el fin de realizar una descripción fenomenológica del ente *docente* en tanto manifestación de una realidad generada por la acción pedagógica, cuestión que hacemos bajo una interpretación de las concepciones acerca del ser que explicita dicho filósofo en su obra cumbre de 1927 (Heidegger, 2021). La descripción consiste en llevar a cabo la idea de experiencia de vida reelaborada por Max van Manen (2002), quien despliega una estrategia metodológica experiencial de la investigación pedagógica como experiencia de vida a partir de los postulados heideggerianos, que aquí describimos, y que además interpretamos a través del método hermenéutico señalado.

Una vez descrita la experiencia de vida pedagógica se pasa a describir la concepción heideggeriana de fenómeno pero desde la perspectiva de la investigación pedagógica, empleando el mismo método descriptivo fenomenológico, para luego realizar la apropiación de los conceptos e integrarlos en la categoría propuesta en otro lugar por uno de los autores del presente trabajo: *Ecología de la existencia pedagógica* (Villalobos-Antúnez, 2024), a través de la hermenéutica señalada.

Sin embargo, se destaca que previamente a las interpretaciones llevadas a cabo, se incorpora en esta acción de indagación la idea de interpretación referida al concepto de *paradigma*, para justificar el surgimiento de la *pedagogía fenomenológica* en el marco de las fuerzas epistémicas que provienen de la lucha de paradigmas en la investigación educativa, puesto que el positivismo ejerce sus influencias epistémicas en los ámbitos educativos hasta el punto de prevalecer una *investigación objetivante*⁷ acerca del saber pedagógico, estableciendo así un sistema de relaciones desde la investigación en el cual se separa el ser pedagógico de la acción docente; ello produjo una crisis metodológica dando paso a la generación en ese mismo contexto indagatorio a una categoría fenomenológica denominada *Ecología de la existencia pedagógica*, que se explicita en la última sección de este trabajo. La pedagogía positivista es poco clara en su explicitación de la experiencia de vida que significa el acto educativo como

⁶ Se destaca que esta metodología ha sido adaptada a diferentes contextos de aplicación de la fenomenología hermenéutica (Villalobos et al., 2022; Villalobos et al., 2023).

⁷ Entendemos por *investigación objetivante*, aquella que se lleva a cabo bajo el paraguas del positivismo, o más propiamente, desde el positivismo lógico. Ello consiste en plantear como postulado científico la idea de un conocimiento objetivo y por tanto, un conocimiento que separa *objeto de conocimiento* y *sujeto de conocimiento*, cuestión que ya fue descartada desde aquella *Acta de defunción* del positivismo en 1969, en el Simposio de Urbana, y que Frederick Suppe (1979) relata con suficiente claridad.

acción intersubjetiva y como reflexión introspectiva, al realizar una mirada que separa saber y realidad, distanciándose del conocimiento de la experiencia debido a sus pretensiones de objetivación (Antón-Bravo y Serrano Tellería, 2021; Behrend *et al.*, 2022; Alcaide-Aranda y Aguilar Alcaide, 2023; Mascarenhas, 2021; Juárez, 2020).

La metodología llevada a cabo en la presente investigación, tal como se indicó más arriba, conlleva dos fases: la primera, una descripción fenomenológica a partir de las ideas de Max van Manen en cuanto al valor descriptivo que posee la fenomenología ontológica para abordar el fenómeno pedagógico desde las consideraciones señaladas por dicho autor, basadas en dos supuestos:

- 1) la pedagogía como experiencia vivida, y
- 2) la investigación basada en las presuposiciones del investigador. A partir de allí, se alcanza desde esta fenomenología ontológica una comprensión del acto pedagógico en tanto unidad ontológica conformada entre el ente *pedagogía* y el *mundo de vida experiencial*, conformando una unidad sistémica.

Una vez conformada la unidad sistémica mencionada, la investigación se propone realizar, en segunda fase, la interpretación del fenómeno objeto de estudio a partir de los cánones de la hermenéutica que el mismo Heidegger propuso en su texto de 2002 [1922]. De esta manera, en esta segunda fase, la interpretación consta de tres momentos, como siguen:

- 1) determinación de un *punto de mira* “más o menos expresamente apropiado y fijado” por parte del intérprete, que en el presente trabajo se puntualiza en la categoría *Investigación pedagógica existencialista*. Este momento consiste en considerar el punto inicial de interpretación teniendo en cuenta la investigación pedagógica en sentido ontológico, que no es otro que asumir el acto pedagógico como una unidad que se establece entre la subjetividad del acto que busca alcanzar sentido vivencial en tanto existencia, y la experiencia de vida pedagógica, expresada como significado del acto de educar. En este punto el pedagogo se pregunta qué significa su acción.
- 2) Luego, en segundo lugar de la segunda fase, una subsiguiente *dirección de la mirada*, que es determinada en el acto de interpretación por el <<como-algo>> de lo interpretado que conlleva un pre-comprender el objeto de interpretación y direccionado por el <<hacia-donde>> debe ser interpretado ese mismo objeto; en este caso, son respectivamente: *Investigación pedagógica como fenomenología hermenéutica* (“como algo”) se dirige hacia la *Experiencia de vida pedagógica* (“hacia donde”). La investigación pedagógica existencialista se precomprende <<como>> fenomenología hermenéutica, y no precisamente como “otra”, siendo direccionada <<hacia>> la experiencia de vida pedagógica. En este punto el investigador pedagogo se pregunta cómo es el acto pedagógico y hacia dónde se dirige.
- 3) Finalmente, como tercera fase, toda interpretación fija un *horizonte de la mirada*, es decir, un horizonte de interpretación, delimitado por el *punto de mira* y por la *dirección de la mirada*, en cuyo interior, plantea Heidegger (p. 30), se mueve la correspondiente interpretación; en el presente caso este horizonte se determina en la categoría *Ecología de la existencia pedagógica*, que implica la unidad del ser en el contexto de la experiencia de vida. En este punto el investigador pedagogo se pregunta cuál es el sentido de la interpretación pedagógica y cuál es su contexto como acto interpretado.

3. Resultados

La fenomenología hermenéutica llevada a cabo en esta indagación sobre *investigación educativa* y *ecología de la existencia pedagógica* arroja los siguientes resultados:

- 1) En primer lugar, queda plenamente justificada para los investigadores la fenomenología hermenéutica como metodología en el ámbito de la investigación pedagógica, puesto que la experiencia de vida en la que se basan los argumentos sobre los cuales se describe la acción pedagógica permiten establecer una realidad evidente a la luz de las descripciones fenoménicas llevadas a cabo: la unidad entre el saber y la acción pedagógicos como fin en sí mismos. La investigación sobre un fenómeno de la naturaleza humana descrito de esa manera conlleva la consideración de la unidad compleja que se establece en la misma entidad social humana observada en torno a la entidad objeto de la interpretación, en este caso, el ser pedagógico: el ser del pedagogo en sí mismo como ser en cuanto tal, solo puede serlo en sus relaciones ontológicas en el contexto de la subjetividad que lo conforma, precisamente en tanto se encuentra inserto en un mundo que cataloga como una *unidad ecológica*. Nos encontramos en el contexto de un paradigma de investigación que emerge a la luz de esa misma unidad, por lo cual se opone al positivismo que separa los elementos del sistema observado, que es así integrado en esta unidad ecológica de la acción pedagógica.
- 2) En segundo lugar, esta investigación arroja como resultado el esclarecimiento de algunas ideas que permiten comprender la fenomenología hermenéutica de Van Manen en la fase descriptiva de la metodología interpretativa de corte fenomenológico que elabora Martin Heidegger, precisamente concibiendo el autor holandés el acto pedagógico como experiencia de vida. La cuestión medular se centra en que, por intermedio de la ruta fenomenológica que reconstruye, logra describir el concepto de fenómeno en sentido heideggeriano a partir de la pedagogía como experiencia subjetiva, excluyendo la objetividad como realidad epistémica de corte positivista. De acuerdo con Van Manen, la fenomenología habrá de comprender el quehacer pedagógico a través de una orientación ontológica como la de Heidegger, puesto que la perspectiva epistémica, que propone Husserl, al intentar separar el objeto de estudio de la propia experiencia del observador para alcanzar la verdad de ese objeto (de allí su perspectiva *alética* o epistémica), separa al mismo tiempo la unidad ontológica en la que consiste el fenómeno, que en este caso, es la acción pedagógica como experiencia de la conciencia subjetiva, cuestión que va en contravía de la precomprensión como postulado básico de la fenomenología hermenéutica. Este fue precisamente el momento descriptivo de la presente investigación.
- 3) En tercer lugar, la investigación fenomenológica arroja como resultado la apropiación conceptual por parte de los investigadores de las ideas acerca de la fenomenología hermenéutica y de su valor para la investigación pedagógica, exponiéndose el surgimiento de un horizonte de interpretación desde la *Ecología de la existencia pedagógica*. Desde esta perspectiva, algunas de las categorías básicas de Heidegger expuestas en su texto de 2021 [1927], *Ser y tiempo*, y que sirvieron en la presente investigación de categorías interpretativas del acto pedagógico como unidad inseparable, permitieron alcanzar ese nivel de comprensión de la realidad pedagógica. Nos referimos a las categorías de *fenómeno*, *fenomenología hermenéutica*, *mundo de vida* y *experiencia de vida*⁸. Todas ellas contribuyeron a la elaboración más a fondo de la categoría que uno de los autores ya ha desarrollado y que emerge en este trabajo como

⁸ Ver nota 13, en la cual se indica que estas categorías fueron interpretadas de cuyo proceso de apropiación hermenéutica surgieron las categorías emergentes desde donde se interpreta como horizonte hermenéutico la categoría objeto del presente estudio: *Ecología de la existencia pedagógica*.

categoría interpretada. Nos referimos al concepto de *Ecología de la existencia pedagógica*⁹ como horizonte de la interpretación resultante de este proceso.

Veamos estos resultados en cada una de las secciones siguientes, comenzando por la discusión acerca del tipo de paradigma que representa la investigación fenomenológico-hermenéutica bajo las concepciones ontológicas elaboradas por Heidegger (2021) [1927]. Luego se expone la interpretación de Van Manen acerca de la fenomenología como quehacer pedagógico para finalmente exponer la concepción de Heidegger acerca de la interpretación fenomenológica que en este trabajo se orienta hacia el quehacer pedagógico.

4. Discusión

Los resultados alcanzados en la presente investigación permiten exponer algunas discusiones que emergen a la luz de los cambios de paradigma que operan a lo interno de la misma fenomenología que sirvió de pivote interpretativo en el presente estudio. En este sentido, los análisis que se presentan a continuación representan una amplia discusión acerca del valor y empleo de la fenomenología hermenéutica como metodología de investigación en el ámbito pedagógico. Como se expresó más arriba, considerar la investigación pedagógica en la presente investigación sirvió a los intereses académicos de los investigadores en el entendido de justificar la metodología como parte del acervo científico necesario para comprender a cabalidad el fenómeno pedagógico, aunque es necesario decirlo, nos hemos propuesto muchas veces la tarea de llevar a cabo procesos bajo el estandarte positivista de lo cual muchas veces no estamos convencidos de los resultados en vista de no alcanzar profundamente el conocimiento acerca de los significados de las acciones, en especial, de las acciones pedagógicas.

En efecto, la investigación fenomenológica si bien ha alcanzado un prestigio como antes no lo tenía en vista de su empleo en ascenso en ámbitos de las ciencias humanas¹⁰, su inserción en las dinámicas institucionales ha encontrado muchas veces resistencia en vista de la fuerza con la que se mantienen los postulados del positivismo en la investigación, especialmente en cuanto a exigencias que realizan muchas de las agencias de financiamiento estatales y no estatales, las cuales a veces desconocen los aportes de la investigación cualitativa fenomenológico-hermenéutica¹¹, rechazando proyectos sin justificación. Es la lucha de paradigmas que se mantiene casi incólume como tal resistencia en búsqueda del reconocimiento de los postulados de esta corriente metodológico-filosófica.

Veamos en este contexto, el primer acercamiento a los resultados del estudio acerca de los

⁹ Esta categoría fue discutida en el contexto de las reuniones sostenidas en el Núcleo Interdisciplinario de Investigación Social Aplicada (NIISA) de la Universidad SEK, Sede Santiago (Chile), cuyo texto se encuentra en este momento en versión mimeografiada, y en preparación para la publicación como Nota Técnica. Más adelante, con ocasión de la discusión de los presentes resultados, se darán mayores detalles de dicha categoría, según se plantea en el texto citado (Villalobos-Antúnez, 2024).

¹⁰ Tan solo en el motor de búsqueda de Google Académico, arrojó más de 49 mil resultados para la voz “fenomenología hermenéutica”; más de 30 mil resultados para la voz “fenomenología hermenéutica en educación”. En Redalyc, para la voz “fenomenología hermenéutica” arrojó más de 39 mil resultados, mientras que para la voz “fenomenología hermenéutica en pedagogía” arrojó más de 151 mil resultados. Algunos de los resultados se repiten debido a la categoría inicial de la búsqueda.

¹¹ Para una perspectiva de la investigación cualitativa como aprendizaje de la investigación, ver: Martínez-Antonio (2022). Para una perspectiva desde los referentes empíricos de la investigación cualitativa, ver: Villalobos et al. (2024)

paradigmas de investigación desde la fenomenología hermenéutica¹².

4.1. *Una cuestión de paradigma desde la investigación cualitativa y la fenomenología-hermenéutica ontológica.*

La interpretación realizada en el presente contexto propició una revisión acerca de la idea de investigación mediante una mirada retrospectiva desde la idea de paradigma de las ciencias. Esto lo afirmamos en vista de que es la misma fenomenología la que ofrece un repertorio de perspectivas que los investigadores pueden asumir frente a la idea de develar las esencias de la conciencia desde el ámbito de las ciencias humanas. Como ciencia humana que es la pedagogía, la cuestión se centra en la perspectiva fenomenológico-hermenéutica como paradigma de investigación. Es indudable la adscripción de la fenomenología al contexto cualitativo en las ciencias humanas (van Manen, 2003) en el sentido amplio de una fenomenología empírica; sin embargo, a la luz de las ideas acerca de la definición de esta se evidencia que no todo está dicho en cuanto a la discusión sobre cuál fenomenología considerar apropiada, o cuál es la que profesan los investigadores a la hora de materializar las acciones que ella conlleva.

Sin embargo, desde una perspectiva de la ciencia tradicional (Martínez-Miguélez, 2012), comparar las estrategias de búsqueda del conocimiento en el contexto de esta investigación, implica ubicarse en el ámbito del paradigma que considera la naturaleza del objeto de investigación, pero también en cuanto considerar sobre qué cosas poseer convicción y creer en este ámbito de actuación científica. Los investigadores estamos de acuerdo en seguir en este sentido las ideas que se anteponen a la hora de definir el objeto de estudio. Nos hemos propuesto articular las acciones de conocimiento en el presente trabajo a partir de nuestra adscripción a las ideas que relacionan el objeto de conocimiento con el accionar propio pedagógico. Los investigadores participamos del fenómeno estudiado por lo que nuestra *precomprensión* del objeto de investigación de la ciencia pedagógica forma parte de nuestros referentes cosmovisivos y por tanto, está presente en la interpretación llevada a cabo (Castillo-Sanguino, 2020).

Lo anterior se debe a que adscribimos a las ideas que provienen de los fundamentos epistémicos del postpositivismo, que implica asumir las consecuencias observacionales que emergieron de las críticas al positivismo a finales de los años Sesenta del siglo pasado y que recoge el citado Frederick Suppe (1979) (Martínez-Miguélez, 1998.). Básicamente consiste en considerar la disolución del sujeto de conocimiento en el objeto de estudio, bajo la premisa que emergió en el Simposio de Urbana de 1969, en el cual se señala claramente, entre otros enunciados críticos, que la objetividad del conocimiento ya no se puede considerar como postulado de la ciencia debido a que el *acto de observación modifica el objeto observado*¹³. Con ello se quiere significar que desde esas instancias filosóficas el positivismo pierde posición debido a las nuevas creencias metodológicas, las cuales generaron una gran crisis en los términos que previamente había señalado Kuhn (2017) respecto de la historia de la ciencia, cuestión que se traslada con mucha más razón al ámbito de las ciencias humanas (Martínez-Miguélez, 2016).

La fenomenología hermenéutica como metodología puede considerarse propiamente como un tipo de investigación que asume en sus postulados científicos la idea de subjetividad debido a

¹² Para una perspectiva de la fenomenología como investigación cualitativa, ver: Guerrero-Castañeda y González-Soto (2022).

¹³ Para una revisión de este aspecto medular en la interpretación que realizamos en el presente contexto, ver: Martínez-Miguélez (2012); Villalobos et al. (2022 a).

la forma de llevar a cabo su accionar metodológico (Cohen et al. 2006; Díaz Cervero *et al.*, 2023; Dugnani, 2023), y a las consideraciones sobre las estructuras epistémicas en tanto *ciencia postpositiva*; es decir, como ciencia que emerge luego de aquel cisma científico. El concepto de *ciencia normal* que señala Kuhn (2017) es asumido desde la crisis de paradigma científico provocada por aquellos movimientos de los Años Sesenta (Suppe, 1979) que motivaron la caída de la idea de separación, para emerger en ese contexto la idea de unidad entre sujeto y objeto de conocimiento. Se está operando claramente lo anticipado por el historiador y filósofo norteamericano. Lo que Kuhn está afirmando es que los aspectos culturales en los que se basa la ciencia tradicional, vale decir, lo que entendemos por *cosmovisión*, han cambiado de panorama, sumergiendo el accionar científico en otras profundidades epistémicas como las señaladas de unificación del sujeto de observación con el objeto observado, algo jamás pensado y que trajo consigo las nuevas descripciones de la realidad protagonizadas por la Física contemporánea, cuestión que impactó a las ciencias humanas de manera directa (Villalobos et al., 2022 a).

Lo anterior conlleva a una interpretación acerca del lugar del saber pedagógico en el entendido de la pregunta sobre si es válido acercarse al conocimiento de su accionar por intermedio de aquella separación condensada en la perspectiva positivista, cuestión que motiva la pregunta acerca de si ha sido operable un cambio de paradigma en las ciencias pedagógicas a los fines de llevar a cabo la investigación sobre la naturaleza de este accionar intersubjetivo (Cerdá Suárez y Cristófol Rodríguez, 2022; Cruz Vilain *et al.*, 2023). La pedagogía se muestra como un tipo de acción, la educativa, esto es, una acción de tipo social, que se caracteriza por lograr que *otros transformen su conocimiento* (el logro de los aprendizajes transforma al estudiante pero también al pedagogo), implicando intervención en la subjetividad de otros, por lo que observar este acontecer (es decir, este fenómeno), implica no distanciarse de él, sino, por el contrario, significa sumergirse, compenetrarse con las acciones propias de la intervención pedagógica para alcanzar el objetivo pretendido: el logro de los aprendizajes esperados de los estudiantes. La pedagogía supone la realización de acciones que sumergen a quien las realiza en todo un mundo de experiencias y de significados que son propios de las interacciones con fines de transformación de subjetividades (Bensalem, 2022; De Prada y Mareque, 2023; Sánchez-González *et al.*, 2024).

Esto nos coloca en el punto de exponer lo que ya se ha señalado previamente: la cuestión epistémica del paradigma fenomenológico, en si misma dilemática en el presente caso: o bien se asume la idea de la fenomenología separadora de la conciencia del ser de la subjetividad que supone el accionar del ser mismo, con las pretensiones de alcanzar una *fenomenología pura*; o bien, se asume la idea de amalgamamiento o fusión entre el ser y su acción, para el presente caso, acción pedagógica, con pretensiones de una fenomenología dimensionada por la naturaleza del ser. Esta es una cuestión medular, de la cual se enuncian los siguientes argumentos: en primer lugar, si observamos el panorama de la misma fenomenología como metodología de las ciencias humanas, vemos que aparecen dos grandes corrientes: una proveniente del así denominado “padre de la fenomenología” moderna, Edmund Husserl (1970); y la otra, de uno de sus discípulos, Martin Heidegger (2021). La primera de corte epistémico/eidético, y la segunda, de corte ontológico (Cohen et al., 2006).

De la escisión disciplinar de la fenomenología anterior se extrae nuestra interpretación acerca de cada una para fijar posición por una de ellas. Los investigadores fijan su horizonte de interpretación en la fenomenología hermenéutica que se expone desde los postulados heideggerianos, puesto que la misma está orientada hacia la fijación de la experiencia de vida en el contexto del mundo de vida, mediante la comprensión del ser formando una unidad de significados. Para Heidegger el ser del ente se materializa cuando este es capaz de percibirse a sí mismo en tanto ser; vale decir, aquella entidad que es consciente de su propia

presencialidad como sujeto; posee una conciencia de sí, como en Husserl, pero la misma se despliega en toda su dimensionalidad óptica no buscando un conocimiento acerca del ser, sino trascendiendo hacia los significados, cuestión de la que no se ocupa Husserl, es decir, no está en su programa; pero lo que sí está es la búsqueda de la verdad (epistémica) de los enunciados del ser. Para la fenomenología ontológica, el ser del ente también es capaz de percibir al ser que está junto con él en el mundo de vida, puesto que la subjetividad de la cual es portador es reafirmada con la presencia del otro, pero también con la conciencia de la presencia del otro. El círculo lo cierra la conciencia de ser en el contexto mundano, que es justamente el ámbito de actuación del ser en un espacio y en un tiempo en medio de los significados que trascienden hacia el mundo de vida.

Por el contrario, la fenomenología de corte epistémico como la de Husserl, apunta hacia la pureza de la verdad sobre los enunciados del ser; es decir, busca un conocimiento de la verdad que se manifiesta en el mundo de vida pero que es revelada de forma pura mediante un ejercicio de reducción en la conciencia. Es por ello por lo que esta fenomenología husserliana implica dejar de lado, apartar, separar, la conciencia de sí de la conciencia acerca de la realidad, por lo que, en nuestro contexto, no es apropiada a los intereses de búsqueda de significados acerca del saber pedagógico y de los significados de su accionar en cuanto tal (van Manen, 2003). El énfasis en la verdad del ser antes que de la apropiación del significado del ser, es la diferencia entre ambas fenomenologías. De allí que Heidegger una vez que alcanza la comprensión del ser mediante una fase descriptiva para apropiarse del significado (del ser o de la acción, en nuestro caso, o en el caso de las ciencias humanas), plantea justamente una hermenéutica de la conciencia del ser, es decir, una interpretación del ser en su mundo (Heidegger, 2021); Husserl lo plantea de manera pura a través del acto de reducción eidética para alcanzar un conocimiento de la verdad del ser (Husserl, 1993).

En conclusión, la realidad del ser en el contexto del mundo de vida nos coloca en un sentido de la dirección de la conciencia hacia la conciencia misma diluida en el propio mundo de vida que lo engloba; de allí la pertinencia para la comprensión de los significados del ser pedagógico. El paradigma de investigación que se erige desde la fenomenología hermenéutica implica para los investigadores la superación de la perspectiva epistémica (sin que por ello se descarte) y asentar los cimientos de la investigación en la búsqueda del significado (Bedoya-Rodas, 2022). Por lo tanto, este es un paradigma basado en la conciencia del ser en su mundo, antes que del ser aislado o reducido a la pureza de la verdad. Sin embargo, hay que señalar, finalmente, que la verdad también importa en este contexto de posicionamiento del significado, pero emerge en el contexto de la hermenéutica ontológica que funda la fenomenología heideggeriana. Solo después, como veremos.

Veamos ahora la discusión sobre el segundo de los resultados alcanzados según lo mencionado en el apartado anterior.

4.2. *La fenomenología hermenéutica descriptiva de Max van Manen y las ciencias humanas.*

Las discusiones precedentes acerca de cuál fenomenología adscribir en el marco de la búsqueda del significado del acto pedagógico, evidentemente que se posicionan desde nuestra perspectiva en la idea del paradigma ontológico que funda la concepción heideggeriana, como se indicó en la sección anterior. Max van Manen (2003) toma claramente esta idea partiendo del postulado fundamental de la fenomenología hermenéutica: la concepción del ser no en su pureza, como en Husserl, sino en el contexto de las que podríamos denominar “impurezas” provenientes de las relaciones del ser con las dimensiones que lo hacen *ser* relacional en el mundo de vida, cargado de experiencias y de significados en sus *interacciones experienciales*. Solo así, desde esta posición, se hace posible alcanzar la comprensión del acto pedagógico en

todas sus dimensiones, que es en esencia lo que busca una fenomenología que interpreta la realidad del ser en su movimiento contextual.

Max van Manen traslada al ámbito pedagógico la comprensión del ser en el mundo de vida significativo que conforma y que lo conforma, considerando por lo tanto imposible abstraerse de él, por lo cual, además, no es posible no comprenderlo en su multidimensionalidad. La realidad pedagógica, el acto pedagógico, es para Manen un contexto cultural en el cual es posible desplegar significados en su afán, la del pedagogo, de compenetrarse con su existencia como sujeto en el mundo, o como expresa Heidegger (2021), como *ser-en-el-mundo* (Sein in der Welt). Sin embargo, para este pedagogo holandés, el *mundo de vida*, concebido por Husserl y Heidegger en sentido universal, es propiciante de la existencia significativa del accionar pedagógico. Por ello, toma de ambos filósofos esta idea (la de *mundo de vida*), pero, como Heidegger, se separa del primero por considerar que el mundo de vida no puede ser abstraído del acto significativo; de hecho, para el autor no habría acto significativo sin mundo de vida, de allí la relación de la existencia del ser con la corporalidad del ente que protagoniza el accionar: *el ser del pedagogo*. Es por ello que en nuestra interpretación, nos encontramos frente a la naturaleza existencial del ser como ser concreto en tanto *pedagogo*, como se entiende con la interpretación que se realiza a través de los postulados de Heidegger para la hermenéutica fenomenológica.

Ahora bien, recurriendo a la fase descriptiva de la fenomenología en la concepción de la fenomenología hermenéutica de Martin Heidegger (2021), Max van Manen (2003) establece una clara distinción entre la fase descriptiva y la fase hermenéutica de la investigación fenomenológica en ciencias humanas. Así, este último expone lo siguiente:

...resulta posible hacer una distinción dentro de la investigación en ciencias humanas entre la fenomenología, en tanto pura descripción de la experiencia de vida, y la hermenéutica, en tanto que interpretación de la experiencia mediante algún <<texto>> o mediante alguna forma simbólica (pp. 43-44).

Más adelante afirma que el tema fundamental de la hermenéutica es el de mediar entre la descripción fenomenológica y la atribución de significados, especialmente en aquellas situaciones en las que el fenómeno es ya en sí mismo un acto interpretado, como lo podría ser una obra de arte o un texto al que hay que extraer sus significados, siguiendo en este aspecto a Gadamer (1986) y a Silverman (1984). La fenomenología será entonces un momento previo a la interpretación pero solo metodológicamente, porque en la plasticidad como momento del accionar inmersivo la realidad del ser que se muestra en tanto *ser-en-el-mundo* conforma la unidad sistémica que ya mencionamos: el *mundo de vida experiencial* pedagógico y la entidad que lo define, es decir, *la pedagogía*.

Esta última, tal como la concebimos con Manen (2003), es la fuerza que mueve el accionar en el contexto de un mundo que produce significados, y que trasciende la esfera subjetiva unidimensional para amalgamarse en un mundo de experiencias humanas en las cuales cobra significado el contenido y alcance de aquella (la pedagogía). Ser pedagogo comienza por asumir las experiencias que se despliegan como propias del accionar mismo, es decir, en el acto concreto del actuar pedagógico; la pedagogía y el ser pedagógico se fusionan en una sola unidad de manera que ya no se pueden separar. Este autor lo muestra con un ejemplo que extrae de la obra de Sartre, titulado <<La mirada>> (1956), en la que el sujeto se percibe a sí mismo siendo observado como observador; es decir, la percepción de sí mismo como agente de acción que dirige su accionar hacia sí mismo: observarse como observador observado; es allí donde reside la experiencia de vida, es allí donde comienza y termina la naturaleza del fenómeno que es descrito en cuanto tal por la ciencia que se ocupa de las apariencias como lo

es la fenomenología.

La pedagogía y el saber pedagógico apuntan hacia la conformación de una multidimensionalidad de percepciones en el acto de educar a la vez que el pedagogo se educa como ser en el mundo. Implica verse a sí mismo como educador que es observado como educador. Es un mundo de experiencias en las que la enseñanza que se avoca al logro de los aprendizajes está marcada por la asunción del acto pedagógico como conformador del propio ser concreto, *existente* y por tanto en su devenir *existenciario*. El Ser en general se manifiesta y presencializa en el ser concreto, que es precisamente aquél que debe su presencia a ser sí mismo y a ser con los demás en el proceso de hacerse como tal *ser en el mundo*. Aquí no hay acto posible de abstracción o de reducción (Van Manen, 2003). Se está marcando un mundo de experiencias que se viven en cuanto se despliegan como ser que busca un “camino” hacia sí mismo y hacia la presencia del ser, siendo con los otros. Es el mundo de experiencias vividas significativamente. Aquí la racionalidad consiste en adquirir *conciencia de sí* como *ser concreto* ante los otros en el mundo de experiencias vividas.

Esa descripción que realiza Van Manen (2003) del Dasein en cuanto ser manifiesto ante los demás como ser en el mundo por parte del ser que es el pedagogo, es lo que considera justamente como conocimiento de sí en cuanto observador interesado en develar los significados del ser en la acción pedagógica en vista de pertenecer o hacer presencia ante el mundo de vida propio en tanto investigador fenomenológico. Y este es un punto de gran interés, por cuanto el pedagogo y filósofo holandés está expresando las posibilidades descriptivas de la acción pedagógica por intermedio de una fenomenología que exalta la presencialidad del ser del ente observador participante del mismo mundo de experiencias del ser observado: el investigador pedagógico se observa a sí mismo como observador pedagógico; este aspecto lo expresa claramente la idea de la investigación que se lleva a cabo bajo los parámetros del paradigma emergente que caracterizamos en la sección anterior.

Para cerrar este análisis interpretativo de la fenomenología hermenéutica en su fase descriptiva tal como lo señala Van Manen (2003), se concluye que la observación fenomenológica ha de llevarse a cabo, tal como la hemos realizado, desde la experiencia misma del observador observado, que es lo que resalta de forma más evidente de esta metodología de investigación; vale decir, las presuposiciones del investigador que conceptualiza Van Manen (2003) salen a relucir, *emergen*, como elemento de la subjetividad metodológica. De esta forma, hemos integrado como un sistema interpretado la esencia de la pedagogía y el mundo de vida experiencial del sujeto pedagogo, los cuales emergen como una unidad a la luz de la naturaleza ontológica del acto de educar frente al logro de los aprendizajes como objetivo primordial de la pedagogía. La investigación fenomenológica en el ámbito de la pedagogía amalgama las dimensiones del ser en general con las del ser en concreto; es decir, el Ser en el ser concreto pedagógico, cuestión conceptual de la que participamos los investigadores en este trabajo, desde nuestra adscripción al *paradigma emergente*, que pregona el filósofo Miguel Martínez Migueléz (2011).

Ahora veamos la fase interpretativa de la fenomenología hermenéutica, a la luz de nuestro problema de investigación, que constituye nuestro segundo momento del ejercicio analítico descriptivo realizado. Veamos cómo es que se ve desde la posición de intérprete que confecciona Heidegger (2003) para la interpretación, y subsiguiente apropiación, de nuestro fenómeno de estudio; interpretamos la investigación pedagógica desde presuposiciones de los investigadores y de la pedagogía como experiencia de vida, como se indicó previamente en la metodología del estudio.

4.3. La fenomenología hermenéutica de Martin Heidegger y la investigación pedagógica

Para llevar adelante esta última sección del trabajo, hemos indicado previamente que se realiza bajo los cánones de interpretación que emplea Martin Heidegger en su obra de 1922, traducida al español en 2002. Se interpreta la acción pedagógica como experiencia de vida, descrita en los términos de Van Manen (2003), pero que aquí seguimos desde la ruta metodológica hermenéutica que emplea el filósofo para la interpretación de algunas categorías aristotélicas acerca del alma, la ética, la política, la física y la metafísica. En este sentido, la interpretación se lleva a cabo a partir de 3 categorías, sobre las cuales se han venido describiendo las consideraciones previas, necesarias para la revisión de los conceptos emergentes de la interpretación. En esta oportunidad, presentamos algunos pormenores de las categorías interpretadas *praxis pedagógica*, *experiencia de vida pedagógica* y *fenomenología hermenéutica pedagógica*; estas son consideradas como mediadas por la fenomenología hermenéutica de Heidegger (2002), y que sirven de categorías de interpretación para la determinación hermenéutica de la *Ecología de la existencia pedagógica*, precisamente emergente como horizonte de interpretación¹⁴.

Plantea Heidegger (2002), la siguiente ruta hermenéutica:

...Toda interpretación se despliega, en función de su ámbito de realidad y de su pretensión cognitiva, en el marco de las siguientes coordenadas: 1) un *punto de mira*, más o menos expresamente apropiado y fijado; 2) una subsiguiente *dirección de la mirada*, en la que se determina el <<como-algo>> según el cual se debe precomprender el objeto de la interpretación y el <<hacia-dónde>> debe ser interpretado ese mismo objeto; 3) un *horizonte de la mirada* delimitado por el punto de mira y por la dirección de la mirada, en cuyo interior se mueve la correspondiente pretensión de objetividad de toda interpretación. La posible realización de la interpretación y de la comprensión, así como la consiguiente apropiación del objeto, se hace evidente en la medida en que, desde la óptica de las tres coordenadas arriba mencionadas, se clarifica la situación en la que y por la que se elabora una interpretación. (pp. 29-30).

Como puede verse claramente, para el autor, desde sus inicios, toda interpretación es una situación hermenéutica; esto es, como agrega de seguidas y como se interpreta en ese mismo párrafo, *la interpretación se sitúa*; vale decir, la hermenéutica del objeto interpretado es una hermenéutica de la situación que clarifica el objeto interpretado en su especial circunstancia, que luego es apropiada por el intérprete mediante la correspondiente personalización del acto que lo involucra en el contexto situado. Esto es lo que a continuación presentamos, puesto que hemos de apropiarnos del objeto *praxis pedagógica* en el contexto experiencial pedagógico, a partir de una praxis como la pedagógica en tanto es fenomenología de la situación; es decir, como fenomenología hermenéutica.

4.3.1. *Nuestro punto de mira de la interpretación: la praxis pedagógica en su situación hermenéutica.*

Situar la praxis pedagógica en el presente contexto, implica considerar el concepto de

¹⁴ Esta interpretación representa un esbozo de un trabajo de mayor amplitud que lleva adelante uno de los autores y que ya ha sido mencionado previamente, cuyas ideas fundamentales se encuentran en Villalobos (2024). Desde esa perspectiva, en este citado trabajo se interpretan desde la concepción ontológica de la fenomenología algunas categorías que emergen de la mirada realizada a la pedagogía, a saber: *fenómeno pedagógico*, *fenomenología de la pedagogía*, *hermenéutica de la pedagogía*, *mundo de vida pedagógico* y *experiencia de vida pedagógica*, todas ellas conducentes al horizonte de interpretación que emerge de la ruta hermenéutica en clave heideggeriana: *Ecología de la existencia pedagógica*.

Heidegger (2021) acerca del ser y de la naturaleza de la pedagogía desde esta perspectiva. Ya se ha indicado previamente que el acto pedagógico lo interpreta Max van Manen (2003) como un acontecimiento ontológico, asumiendo la pedagogía no como instrumento propiamente en el cual el acto pedagógico se considera como un momento de transmisión de conocimiento; sino más bien como situación del ser en general (*Dasein*) que se proyecta de forma concreta como ser-en-el-mundo (*Sein-in-der-Welt*). El acto pedagógico así considerado asume una perspectiva ontológica en vista de la búsqueda del sentido pedagógico que se propone el accionar educativo. Es la razón por la cual, desde la visión heideggeriana del ser, se aprecia el ser pedagógico y su praxis a partir de la hermenéutica del sentido que implica una búsqueda que se apropie interpretativamente del concepto y de la acción que representa.

Es por ello por lo que la praxis pedagógica es interpretada partiendo de la facticidad que conlleva su realización: comprensión de la situación del educando como ser necesitado de atribución de sentido, más allá del acto cognitivo que involucra la presentación de contenidos durante el encuentro pedagógico. La praxis pedagógica es en esa línea de interpretación un acto de cuidado (*Sorge*). Esta es una categoría esencial para comprender la praxis pedagógica en sentido ontológico. La praxis pedagógica es un tipo de acción que conlleva una apertura como *aletheia*, como verdad en sentido existencial, que se propone encontrar, desocultar, el sentido del ser que conlleva una “apropiación auténtica” de ese sentido por parte del educando impulsada por el educador. La pedagogía es una disciplina que técnicamente procura el sentido de vida, el *carácter existencial* del ser propio “educando”: es el ser concreto que emerge por intermedio de la acción pedagógica.

En definitiva, la enseñanza se convierte, de esta manera, en un acto meramente ontológico, antes que epistémico, aunque también, por supuesto, pues la acción pedagógica propicia el encuentro del estudiante como ser en el mundo a partir de las enseñanzas del docente quien entrega contenidos propios de la disciplina pero también a través de la vinculación con su mundo de vida, entregando enseñanzas de cuidado de la vida: mientras aprende los contenidos aprende a vivir desde su mundo de experiencias compartidas. La praxis pedagógica, se interpreta así en tanto acción que conlleva al establecimiento de los actores involucrados en el proceso experiencial como mundo vivido. El estudiante, desde esta perspectiva, logra interpretar su lugar en el mundo (Manen, 2003) no solo como “su” lugar propio, sino “su” lugar junto con *los otros*. La praxis pedagógica procura una apertura de sentido, en términos heideggerianos, mediados desde este aspecto por la experiencia de vida, esto es, como una fenomenología experiencial (Acevedo Guerra, 2014).

Visto entonces, la praxis pedagógica en su perspectiva de *punto de mira* que abre el sentido, y puntualiza la interpretación de la acción pedagógica atribuyendo un lugar en el mundo del sujeto interpretado, veamos ahora la dirección de esa interpretación; esto es, cómo se entiende y hacia dónde conduce su interpretación.

4.3.2. Nuestra dirección de la mirada: precomprensión de la praxis pedagógica como fenomenología hermenéutica orientada hacia la experiencia de vida pedagógica.

La precomprensión de la praxis pedagógica como fenomenología hermenéutica orientada hacia la experiencia de vida pedagógica (*Erlebnis* pedagógico), es un punto intermedio de la interpretación heideggeriana. Ella comienza para nosotros por el comprender esta praxis como un *desocultamiento* del ser del educando, en interacción con el ser del docente. Ello significa que hay una apertura al mundo de la experiencia pedagógico en el sentido más propio del acto docente: la interacción como búsqueda de sentido mismo, considerando la experiencia de vida que revela un sentido de la existencia de los actores en este procesos docente.

Lo anterior se ve más claramente en la cotidianidad del acto educativo: hay un encuentro histórico entre docente y estudiante de manera que el sentido de la mirada hacia el pasado cargado de experiencias de este estudiante permite articular las experiencias del docente con el fin de reconstruir su futuro a partir de la presencialidad siempre presente del acto educativo. De esta forma, lo esencial de la praxis pedagógica, se centra en la comprensión de la temporalidad cotidiana de dicho acto, mostrando la necesidad pero también la corporalidad que constituye el ser pedagógico: la unidad compleja y recursiva entre *Dasein*, *Mit-sein* y *Sein-in-der-Welt*.

Lo anterior conlleva al desocultamiento del fenómeno precisamente porque es su esencia abrirse al sentido desde la intencionalidad del desocultar provocado por el agente docente en provecho del actor educando: el acto educativo está marcado por este cruce de experiencias de vida. Ello hace que haya una orientación de la mirada interpretativa del acto pedagógico hacia la experiencia compartida entre docente y estudiante, quienes buscan el sentido de su existencia en un plano dialógico. Es allí donde reside el segundo momento de la interpretación siguiendo la ruta trazada por Heidegger (2002). Ahora veamos cómo es que aquel punto de mira y esta dirección de la mirada, contienen entre sus linderos interpretativos el horizonte de interpretación, según se indica en la siguiente sección, para cerrar nuestra situación hermenéutica.

4.3.3. *Nuestro horizonte de interpretación. La Ecología de la existencia pedagógica.*

Pues bien, vistos los dos primeros momentos de la interpretación, arribamos así al tercer y final momento hermenéutico trazado con esta investigación. Aquí hacemos un poco más extenso el contenido porque procuramos un argumento de amplitud de sentido para apropiarnos del horizonte de interpretación. Desde este *momentum* develamos nuestro horizonte de interpretación asumiendo que este es marcado por el punto de mira y la dirección de la mirada; es decir, la interpretación se mueve entre estos dos límites. La *ecología de la existencia pedagógica* se conforma a partir de la constitución del horizonte de interpretación del acto pedagógico: *Dasein*, *Mitsein* y *Sein-in-der-Welt*. Estos tres momentos ontológicos son la forma y contenido del actuar del ser en general pero que se dirigen hacia el ser pedagógico a través de la existencia concreta del acto docente: este no es un instrumento abstracto; es un acto de búsqueda de sentido y de orientación de esa búsqueda del hacer pedagógico.

I. *El horizonte de interpretación del acto pedagógico.*

La *ecología de la existencia pedagógica* es el resultado de la experiencia desplegada por el *Dasein*, considerando su esencia en cuanto *relacional existencial*; esto es, en franca interacción con otros y en el contexto del *mundo de vida*. Veamos cómo se puede ver cada uno de estos momentos del ser como constituyentes en un tercer *momentum* del horizonte de interpretación: la *ecología de la existencia pedagógica* en sus elementos.

- *El Dasein pedagógico como apertura al sentido.* En un aspecto general, el *Dasein* es el ser que se pregunta por el sentido del ser. De esta manera, tanto el docente como el educando poseen plena existencia como *Dasein*; es decir, como ser capaz de entenderse a sí mismo como conciencia pedagógica que se proyecta hacia las posibilidades en cuanto tal. El *Dasein* pedagógico se reafirma como ser al preguntarse por su mundo de relaciones que otorgan sentido al aprendizaje para la vida.
- *El Mitsein: la educación como ser-con-el-otro.* Desde este momento ontológico, resalta la naturaleza social del *Dasein*. Los seres humanos están siempre en relación consigo mismo en el contexto de los otros, nunca aislados. El acto docente es en esencia un acto de *ser-con*. No hay otra forma de serlo sino en relación con los demás, pues entre

educador y educando media un proceso de co-construcción de significados, donde ambos además comparten un mismo mundo de vida, por el cual se relacionan y adquiere significado la existencia del ser pedagógico.

- *El Sein-in-der-Welt como contexto de los aprendizajes.* Este aspecto es también fundamental. Concibe al Dasein como un ser situado de por sí en un mundo de significados, histórico y culturalmente condicionado. De esta manera, el aprendizaje está siempre ligado al contexto vital de los participantes. Esto deviene justamente porque la praxis pedagógica no opera en el vacío ni en la abstracción lógico-matemática; antes bien, opera o forma parte de una red de relaciones que incluye todos los entornos de los cuales participa el educando: físico, social y cultural; esto es, como poseedor de su propia cosmovisión del *mundo de vida*.

II. *Ecología de la existencia pedagógica.*

Este es finalmente el punto de llegada de la interpretación llevada a cabo. El horizonte de interpretación se ha movido entre el *punto de mira* conformado por la praxis pedagógica y la *dirección de la mirada* conformada por dicha praxis como fenomenología hermenéutica, cuyo movimiento interpretativo se ha dirigido *hacia* la experiencia de vida pedagógica. Por manera que, el horizonte de interpretación emerge como ecología del ser del acto pedagógico, cuestión que se interpreta por la integración compleja de las dimensiones del ser: Dasein, Mitsein y Sein-in-der-Welt. Esta es una integración ontológica por cuanto constituye una forma determinada del ser y un contexto relacional propio en el contexto educativo. La existencia pedagógica, en consecuencia, es una forma ecológica del ser, conformada con los siguientes elementos constitutivos:

- El cuidado (Sorge) como eje de la ecología del ser. De acuerdo con Heidegger, el cuidado es el modo general de relacionarse el *Dasein* (como ser concreto) con su propio ser. Luego, en la praxis pedagógica, el cuidado en general se expresa por los siguientes elementos interpretados y apropiados de la ontología heideggeriana:
 - El cuidado por el ser del educando. En esta instancia se reconoce el ser del educando como ser en devenir, es decir, en formación, por lo que el acto de cuidado consiste en ayudarlo a alcanzar sentido de existencia pedagógica por exploración de sus posibilidades reales.
 - El cuidado por la relación pedagógica. Desde esta subdimensión el ser del docente se fomenta una relación dialógica con el estudiante, basada en el respeto y el reconocimiento como otro (Mitsein).
 - El cuidado por el contexto. En este punto, se considera desde el ser pedagógico las condiciones sociohistóricas, culturales así como de su cosmovisión, configuradoras del mundo de vida del educando, en búsqueda de una educación significativa pero también transformadora de su subjetividad y de su constitución ontológica como sujeto pensante.
- La experiencia de vida como nódulo central de la relación onto-pedagógica. Desde la experiencia de vida (*Erlebnis*), se sitúa el núcleo de la ecología de la pedagogía, configurando el terreno desde el cual emergen tanto el aprendizaje como el sentido de la vida. Es por ello por lo que:
 - La experiencia pedagógica no es solo medio para fines, como se le considera de forma tradicional desde la pedagogía positivista, orientada a la adquisición de habilidades y conocimientos; desde la fenomenología ella es fin en sí misma en virtud de la dimensión transformadora de subjetividades que la constituye; la pedagogía transforma la existencia del sujeto, es decir, del educando, en todos los sentidos: cognitivo, adquiriendo destrezas y habilidades, pero también una

- vivencia profunda de su sentido de subjetividad otorgado por la vida educativa.
- La pedagogía vista desde esta perspectiva, parte de las experiencias previas del educando para reinterpretarlas de forma crítica y conectarlas con las previsiones de futuro. En realidad, una pedagogía que no se apoye en esta dimensión proyectiva pierde su carácter ontológico y se sitúa en el modo epistémico de la fenomenología.
- Conjunción entre *Mitsein* y *Sin-in-der-Welt*. La ecología de la existencia pedagógica se despliega de forma pluridimensional precisamente gracias a la confluencia entre el *ser-con* y el *ser-en-el-mundo*, conformando un sentido de la pedagogía conectado profundamente con la multidimensionalidad de la vida, es decir, la pluralidad de la cosmovisión del mundo de vida. Ello trae como consecuencia que:
 - La construcción de la comunidad pedagógica con vistas a la búsqueda del sentido del *Dasein*. Se entiende desde esta perspectiva que la educación es un proceso dialógico complejo en el cual los sujetos que la conforman (educador, educando y comunidad) son co-creadores del mundo de significados, otorgando con ello un nivel de profundidad del acto pedagógico.
 - Anclaje en el mundo vivido. Este elemento del acto pedagógico se orienta hacia la integración de los aprendizajes en el mundo de vida cotidiano del educando, conectando el conocimiento alcanzado con sus experiencias y desafíos que lo retan y lo ponen en marcha hacia la búsqueda del sentido.

Este horizonte de interpretación que emerge como una ecología del ser pedagógico, no solo era previsible desde el punto de vista de la interpretación llevada a cabo, sino porque la misma es parte de la apropiación conceptual de los autores de la fenomenología en cuanto interpretación ontológica. Es la narración del ser en su existencia y en su perspectiva de actor pedagógico, de lo cual por cierto se alcanza precomprensión desde el primer momento de ser erigido como horizonte de interpretación. Por tales razones, se exponen a continuación las conclusiones a las cuales llegamos los investigadores luego de la aplicación de la estrategia fenomenológico-hermenéutica de la praxis pedagógica.

5. Conclusiones

Este trabajo arroja como resultados los siguientes:

- a) La interpretación llevada a cabo se inscribe en el contexto del paradigma emergente de la investigación en ciencias humanas. Por lo tanto, la fenomenología hermenéutica es fiel reflejo de los acontecimientos acaecidos de crisis de la ciencia del siglo XX en el Simposio de Urbana, siendo esta disciplina un reflejo de tales acontecimientos a lo interno de las ciencias humanas y sociales.
- b) La investigación educativa de Max van Manen a través de la experiencia de vida como momento de precomprensión de la investigación educativa, confiere al acto pedagógico un carácter central desde la idea del paradigma fenomenológico.
- c) La ecología de la existencia pedagógica se erige como dimensión interpretativa de la investigación pedagógica y de la pedagogía.
- d) Otros pormenores surgirán a raíz de la interpretación de la ecología de los aprendizajes que emerge desde esta concepción pedagógica, por lo cual quedan abiertas las preguntas que dieron inicio a la presente investigación.

6. Referencias

- Alcaide-Aranda, L. I. C. y Aguilar Alcaide, C. E. (2023). Liderazgo escolar y sus efectos organizacionales en procesos de mejora educativa. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 56, 282-301. <https://doi.org/10.15198/seeci.2023.56.e837>
- Antón-Bravo, A. y Serrano Tellería, A. (2021). Innovación en la docencia del periodismo a través de la ciencia de datos. *European Public & Social Innovation Review*, 6(1), 70-84. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/150>
- Acevedo Guerra, J. (2014). *Heidegger: existir en la era técnica*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ayala-Carabajo, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista española de Pedagogía*, 69(248), pp. 119-143. <https://www.jstor.org/stable/23766386>
- Bedoya-Rodas, C.A. (2022). El carácter fenomenológico de la investigación cualitativa en Max van Manen y la “ciencia del origen de la vida” de Martin Heidegger. *Escritos 30* (65): 249-68. <https://doi.org/10.18566/escr.v30n65.a05>.
- Behrend, C., Maldonado-Mariscal, K. y Schröder, A. (2022). Bridging Social Innovation in Education and Organisational Learning. *European Public & Social Innovation Review*, 7(1), 17-29. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/180>
- Bensalem, E. (2022). El impacto del disfrute y la ansiedad en la voluntad de comunicarse de los estudiantes del idioma inglés. *Vivat Academia*, 155, 91-111. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1310>
- Bermeo-Paucar, J., Pérez-Martínez, L., & Villalobos Antúnez, J. V. (2024). Inteligencia Artificial Educativa. “Quinta ola”, Conectivismo e Innovación Digital Pedagógica. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1599>
- Castillo-Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20, pp. 7-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9513653>
- Cerdá Suárez, L. M. y Cristófol Rodríguez, C. (2022). Un estudio exploratorio sobre el impacto del neuromarketing en entornos virtuales de aprendizaje. *Vivat Academia*, 155, 1-16. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1391>
- Cohen, M.Z. (2006). Escuelas de fenomenología: implicaciones para la investigación. En *Asuntos críticos en la investigación cualitativa*. (Janice Mores Edit.). Editorial Contus.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Editorial Taurus.
- Cruz Vilain, M. A., González Borges, M. A. y Duvergel Isaac, M. (2023). Una experiencia

práctica pre-profesional comunitaria vinculada con la docencia en Comunicación Social. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 56, 84–98. <https://doi.org/10.15198/seeci.2023.56.e814>

De Prada, E. y Mareque, M. (2023). La comunicación como vía para el desarrollo de la creatividad en la educación superior: Análisis a través de las prácticas externas en gestión de empresas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 575–590. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2023-1995>

Díaz Cervero, E., Barredo-Ibáñez, D. y González Macías, R. A. (2023). ¿Cómo interpretan y contextualizan los periodistas mexicanos en las notas que publican sobre crimen organizado? La subjetividad ampliada. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82, 1–17. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2024-2170>

Dugnani, P. (2023). Meios de Comunicação, Extensão, Escapismo e Isolamento social: Os paradoxos da comunicação nas relações sociais pós-Covid. *Revista de Ciências de la Comunicación e Información*, 28, 24–37. <https://doi.org/10.35742/rcci.2023.28.e279>

Guerrero-Castañeda, R.F., González Soto, C.E. (2022). Experiencia vivida, Van Manen como referente para la investigación fenomenológica del cuidado. *Revista Ciencia y Cuidado. Scientific Journal of Nursing*, 19(3):112-20. <https://doi.org/10.22463/17949831.3399>

Han, B. Ch. (2020). *En el enjambre*. Herder.

Harari, Y.N. (2024). *Nexus. Una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la IA*. Debate.

Heidegger, M. (2002). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles (Indicación de la situación hermenéutica) [Informe Natorp]*. Editorial Trotta.

Heidegger, M. (2021). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria.

Husserl, E. (1993). *Ideas relativas a una fenomenología y pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.

Irigoyen Coria, A. y Morales López, H. (2013). La obra de George Siemens: una alternativa para el aprendizaje en la era digital. *Archivos en Medicina Familiar*, 15(4), pp. 53-55. <https://n9.cl/1asdxh>

Juárez, M. P. (2020). Acerca del devenir de los paradigmas epistemológicos en pedagogía social y su impacto en el surgimiento de un pensamiento pedagógico latinoamericano *Diálogos Pedagógicos*, 18(35), pp. 1-23. [https://doi.org/10.22529/dp.2020.18\(35\)01](https://doi.org/10.22529/dp.2020.18(35)01)

Kuhn, Th. (2017). *La estructura de las revoluciones científicas. Ensayo preliminar de Ian Hacking*. Fondo de Cultura Económica.

Lythgoe, E. (2022). University pedagogy and history in Heidegger, 1928–1930. *Tópicos*, 43, pp.22-25. <https://dx.doi.org/10.14409/topicos.v0i43.11891>.

Martínez-Antonio, J. (2022). Introducción a la investigación cualitativa mediante entrevistas biográficas en el grado de medicina: trabajos tutelados. *Revista educación, investigación,*

innovación Y Transferencia, (2), 90-108.
https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202216562

Martínez Miguélez, M. (1998). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. Editorial Trillas

Martínez Miguélez, M. (2011). Paradigma emergente y ciencias de la complejidad. *Opción Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 27(65), 45-80.
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31021901003.pdf>

Martínez Miguélez, M. (2012). *Nuevos fundamentos de la investigación científica*. Editorial Trillas.

Martínez Miguélez, M. (2016). *El conocimiento y la ciencia en el Siglo XXI y sus Dificultades Estereotípicas*. Editorial Trillas.

Mascarenhas, A. D. N. (2021). Pedagogia Crítica: por outras bases epistêmicas na ciência da educação. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 13(31), 801-820.
<https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1188>

Montes-Sosa, J. G. y Castillo-Sanguino, N. (2024). El método fenomenológico en la investigación educativa: entendiendo los principios clave de la metodología de Max van Manen. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 15(29), DOI.: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i29.1423>

Morin, E. (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Editorial Cátedra.

Nacipucha, N. S.; Sánchez-Bayón, A. Economía Conductual en la Elección Universitaria: Giro Hermenéutico. *Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 13 (3), p. 237-255. DOI: 10.21664/2238-8869.2024v13i3.p237-255. Disponible em: <https://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/7596>.

Pallarès-Piquer, M. y Villalobos-Antúnez, J.J. (2020). Educación de la memoria desde la literatura: pasado, (re)interpretación del presente y el recuerdo como praxis de formación. *Revista Interdisciplinaria*, 38(1), 69-84.
<http://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.5>

Sánchez-González, O., Moya Cano, A. y Moreno Clemente, C. (2024). La aplicación de una experiencia olfativa como recurso educativo para el desarrollo de habilidades y competencias transversales dentro de la comunicación empresarial. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 29. <https://doi.org/10.35742/rcci.2024.29.e287>

Simens, G. (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. *Humanas Virtual*. <https://short-link.me/LDut>

Suppe, F. (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Editora Nacional.

Vadillo, G. (2011). Entrevista a George Siemens desarrollador del conectivismo. En *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 3(6), pp. 41-47.
<https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/65058>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Educación

Villalobos-Antúnez, J. V. (2017). *La investigación educativa y la fenomenología de M.*

- Heidegger. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 33(83), pp.7-11. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23140>
- Villalobos-Antúnez, J.V. (2024). Ecología de la existencia pedagógica. Interpretación desde la fenomenología hermenéutica de M. Heidegger. Ponencia presentada en Conversatorio del Núcleo Interdisciplinario de Investigación Social Aplicada. Sede de la Universidad SEK, Santiago, el día 4 de octubre de 2024.
- Villalobos-Antúnez, J.V., Guerrero-Lobo, J.F., Martín-Fiorino, V. & Ramírez-Molina, R.I. (2024). Ciencias sociales cualitativas y confiabilidad de los referentes empíricos. Discusión epistemológica desde la fenomenología. (2024). En *Journal of the Academy*, 10, 231-255. <https://doi.org/10.47058/joa10.11>
- Villalobos-Antúnez, J.V., Guerrero-Lobo, J.F., Caldera-Ynfante, J.E. & Ramírez-Molina, R.I. (2022 a). Perspectives of critical epistemology: The fundamental question about a New Science. En *Novum Jus*, 16(3), pp. 161-187. D.O.I.: <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2022.16.3.7>
- Villalobos-Antúnez, J.V., Severino-González, P., Caldera-Ynfante, J.E. & Ramírez-Molina, R.I. (2022 b). Epistemología, complejidad y sistema: una mirada a la incertidumbre en contextos tecnológicos. En *Saperes Universitas*, 6(2), pp. 145-166. DOI: <https://doi.org/10.53485/rsu.v6i2.346>
- Villalobos-Antúnez, J.V. (2023). Ods's, epistemología y sociedad digital. La transformación de la calidad educativa en espacios tecnológicos. En *Renovación pedagógica y formación del profesorado en competencias para una educación sostenible*. (Romero y Buzón, Coords.). Editorial Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9075627>
- Villalobos-Antúnez, J.V., Guerrero-Lobo, J.F., Martín-Fiorino, V., Astudillo-Campusano, P. & Caldera-Ynfante, J.E. (2023). Cultura digital y el régimen de la información. Gobernabilidad política en tiempos de crisis democrático. En *Techno Review. International Technology Science and Society Review*, DOI: <https://doi.org/10.37467/revtechno.v13.4817>
- Villalobos-Antúnez, J.V., Guerrero-Lobo, J.F., Prats-Palma, B. & Rojas-Torrejón, F. (2022). Ética, tecnología y desafíos de futuro. Una perspectiva bioética de la sociedad digital. En *Human Review. International Humanity Review*, Número Monográfico II, (1-15). DOI: <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4076>
- Zuboff, Sh. (2021). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Editorial Paidós Colombia.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Villalobos-Antúnez, José Vicente. **Software:** Chifla-Villón, Mario; **Validación:** Villalobos-Antúnez, José Vicente. **Análisis formal:** Álvarez-Cadena, Kerly; **Curación de datos:** Basurto-Quilligana, Roberto; **Redacción-Preparación del borrador original:** Villalobos-Antúnez, José Vicente; **Redacción-Revisión y Edición:** Álvarez-Cadena, Kerly; **Visualización:** Basurto-Quilligana, Roberto; **Supervisión:** Villalobos-Antúnez, José Vicente; **Administración de proyectos:** Villalobos-Antúnez, José Vicente; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Villalobos-Antúnez, José Vicente/Álvarez-Cadena, Kerly/Basurto-Quilligana, Roberto/Chifla-Villón, Mario.

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Agradecimientos: El presente texto nace como producto de los estudios y discusiones llevados a cabo en el marco del Grupo de Investigación en Fenomenología Hermenéutica en Ciencias Humanas y Sociales, dirigido por el profesor José Vicente Villalobos-Antúnez, con sede en Santiago de Chile. Los coautores Kerly Álvarez-Cadena, Roberto Basurto-Quilligana y Mario Chifla-Villón participan en calidad de estudiantes del Doctorado en Educación de la Universidad Espíritu Santo de Ecuador, quienes además participan en el mencionado Grupo de Investigación, junto con otros miembros. El autor José Vicente Villalobos-Antúnez agradece al Núcleo de Investigación e Innovación Social Aplicada (NIISA) de la Universidad SEK (Chile) y a la Universidad de Las Américas (Chile), quienes entregaron el tiempo necesario para participar en calidad de corredactor de este trabajo y como director del grupo de investigación; también agradece a las autoridades del Doctorado en Educación de la Universidad Espíritu Santo (Ecuador) por su invitación como Profesor Adjunto de dicho programa, y por haber sido aceptado como profesor tutor de las tesis de doctorado de Roberto Basurto-Quilligana y Mario Chifla-Villón.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no hay conflictos de intereses.