

Interdisciplinaneidad e investigación cualitativa en educación

*

Germán Vargas Guillen

[...] cualquier ciencia objetiva, está ligada al ámbito de lo precientíficamente dado de forma previa, así pues, a aquello que es nombrable, enunciable, descriptible en un lenguaje general; [...] a nuestra comunidad idiomática [...]. Pues el mundo de la vida —el 'mundo para todos nosotros'— es idéntico al mundo del que cabe hablar en general. Cualquier apercepción nueva conduce esencialmente, a través de una transferencia aperceptiva, a una nueva tipificación relativa al mundo circundante, y, en el marco de este tráfico, conduce a una denominación que pronto afluye en el lenguaje

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá.

general. De este modo, el mundo siempre es el mundo exhibi-
óle empírico-generalmente (intersubjetivamente) y, al mis-
mo tiempo, lingüísticamente exhibi-óle"

E. Husserl (*Crisis*; 59).

Sumario: En la primera parte se indica un punto de partida para la discusión de las orientaciones de la interdisciplinariedad y se sintetizan tres de las principales tendencias que han sido desarrolladas sobre la misma. En la segunda parte se detiene la atención sobre la investigación cualitativa en educación; caracterizando la tensión/problemas y la orientación por temas a diferencia de la orientación por problemas; a modo de conclusión se sacan algunas consecuencias del planteamiento.

La interdisciplinariedad

Presupuestos para la discusión

Aún cuando aparezca como paradójico, deseo comenzar esta presentación planteando cuál es, para mí, la pregunta-criterio que permite distinguir un comportamiento ético del que no lo es. Tal pregunta se puede formular así: "¿Cuida y potencia el ser nuestro hacer?" o, por el contrario, "¿lo descuida y merma el poderío del ser?".

Este interrogante fundamental, permite hacer un intento de ahuyentar el absurdo, la aniquilación, el sinsentido y la nada, que son el suelo del presente y aún del acontecer. Lo digo, siguiendo a J. P. Sartre, "la vida es una pasión inútil", pero, finalmente, es la única pasión que tenemos; es la localidad desde la que se puede hacer fuente de sentido de estar-ahí-de-las-cosas.

En una opción exclusivamente fenomenológica, como la que me interesa llevar a término, es ineludible mantener por lema el "volver a las cosas mismas" y procurar la explicitación de la correlación de la experiencia que se despliega en el horizonte mundano-vital. Consecuente con la posición intelectual de E. Husserl, con su intuición esencial, podemos —en nuestro tiempo— suspender o poner entre paréntesis aún las clásicas polaridades sujeto-objeto; quedamos de manera única y exclusiva con la correlación en la que hay fuente de sentido y hay otorgamiento de sentido (y aún significación).

Aislando toda posición de existencia (de sujeto, de objeto, de mundo) como consecuencia absoluta de la suspensión de la tesis general del mundo, queda la correlación, e. d., el residuo es un estar-se-dando-algo-para-alguien-y-para-algo. Digámoslo, en síntesis, de este modo queda el juego. En cada momento estamos en situaciones de juego: el académico —como es aquí nuestro caso—, el familiar, el filial, el político. Característico de todos estos juegos es que lo son de lenguaje.

Es claro para todos, no hablamos del mismo modo, ni de los mismos temas, ni con los mismos intereses en los diversos contextos. Hay unas reglas de juego para hablar en familia, en la academia, con los amigos, en política.

Ahora bien, ¿de dónde proviene cada modo de hablar?, ¿del contexto?, ¿de quienes interactúan en el contexto? Mi comprensión del juego, de su dimensión ontológica, me hace pensar que cuando comenzamos a jugar cada quien es mejor jugador en cuanto la intención sea por él más apropiada, más suya y, en consecuencia, cuando puede realizar efectivamente su prosecución, su logro. La satisfacción misma del jugador no es lograda por haber inventado la intencionalidad del juego, sino por haberla realizado.

Tomado cualquier juego: el ajedrez, el rescate de la Princesa de Persia, el Tetris, el Solitario, queda una constatación fenomenológica, a saber, podemos jugarlo cuando aceptamos la intencionalidad objetivada en el mismo.

He visto a los jugadores de diversos juegos reaccionando brutalmente, encolerizados, porque se viola una regla, e.d., porque la intencionalidad no es proseguida por todos los miembros; también los he visto, y yo mismo he estado en situación de reaccionar animalmente —sólo mediante gestos, mediante búsqueda instintivas— en el intento de conseguir resultados en un juego. El único especialista en filosofía que he visto rescatar la Princesa de Persia ha estado frente al monitor del computador forcejeando, lo he visto terminar extenuado en la realización de la intención, tal como si se tratara de un debate o como si estuviese —al modo de Sísifo— llevando una pesada piedra sobre sus hombros.

Me detengo en todas estas descripciones porque tengo la impresión de que la intencionalidad de cada juego mundano- vital, de cada juego de lenguaje, se da por sí y en sí, una vez ha sido propuesta, de la misma manera que los principios lógicos o las entidades matemáticas. Así como podemos decir que el principio de identidad se ha dado sin que medie la creación, sino que lo que se ha dado es el descubrimiento del mismo; podemos decir que la intención, las intenciones, la

intencionalidad, son y operan como entes ideales que no dependen del sujeto, sino que él las apropia.

Hablemos, ahora, de intencionalidades mucho más complejas: la democracia, la libertad, la autonomía, la autodeterminación; cada una de ellas da origen a diversos juegos lingüísticos en donde se explicita múltiplemente a partir de los contextos de juego. Así, p. e., cada una de esas intenciones ha querido decir en forma diferente para cada época histórica; para cada sociedad. No es realista pensar que ha habido un progreso de las formas anteriores a las posteriores; sólo hay diversidad en las comprensiones de ellas; diversos modos de realizar el juego. Del mismo modo que un juego de trabalenguas entre niños no es peor que el mismo entre adultos o que no hay progreso entre el juego amoroso de nuestro primer amor y un amor al que nos pudiéramos dar siendo más adultos, tampoco se puede atribuir progreso de época histórica a otra.

Sostengo que los seres humanos tenemos adaptación cultural y no meramente biológica porque aprendemos a jugar las intenciones del contexto donde nos movemos. No hay una teleología inscrita en los instintos como tampoco hay una lengua que se desarrolle en los individuos sin culturización.

Alguien, como Husserl, llegó a decir que las culturas tienden a occidentalizarse cuando entran en contacto con esas idealidades-intencionalidades de la cultura griega. De la misma manera como decimos que quien por vez primera conoce el principio de identidad lo asume como algo natural.

La operación de descubrir las intencionalidades no consiste, pues, en una construcción caprichosa; como tampoco lo es la investigación lógica, matemática o física. No obstante, el resultado tiende a ser asumido en las diversas localidades. Así como en cada localidad de saberse asumen los principios lógicos con cambiante uso; en las diversas localidades culturales se asume con cambiante uso lo que quiera decir democracia o libertad o autonomía.

Resulta pues, sobre manera interesante observar que a pesar de la singularidad de las culturas; no es dable caer en un relativismo como, con independencia de los usos de los juegos lógicos en los diversos contextos no es dable caer en un discurso ilógico toda vez que se busque comprensión.

Las idealidades —normas ideales, intencionalidades— que pretende realizar el ser humano (teleología) en todo caso tiene que vérselas con lo ente, con sus leyes y reglas (teleonomía). Las posibilidades objetivas de realización de la experiencia

mundano-vital están dadas pues, como correlación —no como isomorfismo—, e.d., como situación en la que es posible comportarse o en general vivir. Tal es la imperancia de esta correlación que a los sujetos ofrece alternativas intencionales, así p. e. aparece la posibilidad de situarse en la situación; por fuera de ésta no es posible aquél. De los posibles fines o jugadas jugables elijo. De ahí que mi ser subjetivo es un operar intuitivo en el que veo las posibilidades y juego dentro de las reglas de juego; así p. e. mi opción sea situarme en la situación promoviendo un nuevo fin o una nueva regla de juego o un nuevo estilo de juego.

Para quienes somos hinchas, p. e. del Quindío o del Nacional, hay una vivencia adicional que podemos describir, a saber: al ser jugado el juego, como espectadores asumimos con pasión el juego, cada uno de sus movimientos, de sus jugadas; evaluamos si es respetada o irrespetada una norma, si es inteligente o torpe una jugada. No obstante todas nuestras emociones: estamos fuera del juego, no somos jugadores, no podemos decidir, ni realizar nuestras intuiciones, ni crear nuevas situaciones. Pongamos, ahora, un ejemplo en que el espectador cambia de juego: lanza una piedra al arbitro, entra a la cancha. En ese momento el espectador deja de ser tal y adquiere el carácter de boicoteador, pues su acción viola una de las normas. Es claro que también ser espectador forma parte de un juego, el de ser espectador, tal juego tiene sus propias normas. El espectador juega a emocionarse, a ver, a juzgar el juego, a protestar. Cuando alguno se exalta tanto que se lanza a la cancha empieza a jugar otro juego, el juego de boicoteador.

Cada uno de estos juegos se define por la intencionalidad y por las reglas a que da lugar. En el último caso, el jugador-boicoteador juega a interrumpir, a ser aprehendido, a ser amonestado y eventualmente a ser violentado; lo sabe intuitivamente en el momento en que asume la intencionalidad de boicotear. Subrayo, en el momento en que asume y no en que crea dicha intencionalidad. Esta parece existir en sí, por sí, desde sí, para sí y porque sí.

Lingüísticamente, como vivimos todas las dimensiones de la experiencia mundano vital, las intencionalidades se nos dan en la forma de performativos; por supuesto, se pueden sustanciar y naturalizar —como de hecho ha ocurrido en la cultura occidental— hasta convertirse en sufijos. En ese momento pierden su fuerza constructiva en la acción y se convierten en materia de reflexión que puede conducir, de nuevo, a otras construcciones performativas. Por cierto, lo que hacemos al reflexionar es intentar la comprensión de nuevos estilos de trabajo, e. d., de nuevas formas de juego. Propiamente eso es lo que hacemos todos los investigadores, como filósofos, científicos o tecnólogos.

Manteniéndome dentro de una reflexión fenomenológica sobre la correlación queda por resultado que: vivimos lingüísticamente la experiencia mundano-vital; haciendo propias las intencionalidades que existen y se dan por sí al estilo de las idealidades matemáticas y lógicas; procurando realizarlas a partir de la manera como las intuimos y como intuimos que podemos hacer más eficientemente su consecución.

A todas estas, si la objetividad la definimos como la teleonomía de las estructuras fáctico-existenciarias; la subjetividad la definimos como la teleología, el hacer razonable y —en algunos casos— racional el *télos* que asumimos vivir.

Si no podemos suscribir la lacónica tesis postmoderna de la desaparición del sujeto, tampoco podemos negar que éste ha perdido y no puede tener dentro del actual contexto de juego la función de héroe. No es posible que haya un arconte-científico, un arconte-filósofo, un arconte-político. Nuestra historia nacional nos ha mostrado de sobra que en la experiencia concreta no son los filósofos, ni los científicos, ni los políticos, ni los futbolistas, ni los narcotraficantes de manera única y exclusiva quienes deciden. Todos, al jugar su juego, se encuentran dentro de una red de relaciones que les propician intencionalidades las cuales una vez asumidas entran en conflicto con otras, con diversas reglas de juego. Claro está, lo que se nos muestra de manera más inmediata son las jugadas: publicó un libro, mostró el trasero, descubrió una vacuna, se fugó de la cárcel, lo contrató El Parma; sin embargo, la fuente de sentido está en la intencionalidad correlativa.

Platón, en el *Crátilo*, había mostrado que muchos de nuestros desacuerdos son debidos a lo que entiende cada quien bajo los términos con los cuales se expresa; nosotros sabemos que los términos, las palabras, las oraciones, los gestos: sólo significan en un contexto dado por las intencionalidades en juego, las intuiciones de cada quien con respecto a ellas y sus intereses realizativos.

Estos últimos, los intereses realizativos, son —para mí— el todo. No sabemos ni siquiera nosotros mismos lo que plenamente queremos realizar, puede decirse, nos movemos por una intencionalidad protoimpulsiva porque todo lo que queremos sólo lo aclaramos en la interacción; porque mis propios intereses son modificados por la interacción intersubjetiva. De ahí que, sin preocupaciones, podamos hablar de un solipsismo trascendental, de un ser subjetivo que sólo se comprende en el estar o vivir al-lado-de-los-otros. Desde este marco de referencia se hará comprensible lo que vamos a argumentar sobre la interdisciplinariedad.

La **interdisciplinariedad**: legitimación, **performación o inestabilidad**

He mostrado cómo la ciencia constituye uno de los muchos posibles juegos de lenguaje que podemos jugar. Ahora quiero analizar, fenomenológicamente, el tipo de intencionalidad que puede dar origen dentro de ella a la interdisciplinariedad. Para ello, creo que es suficiente llamar la atención acerca del modo como ha variado ésta en la presentación teórica de tres discursos sobre la ciencia.

En primer término, para J. Piaget (1970) la interdisciplinariedad podía "nacer de dos clases de preocupaciones, unas relativas a las estructuras o los mecanismos y otras relativas a los métodos comunes, pudiendo ambas, naturalmente, intervenir a la vez" (p. 199). E. d., la intencionalidad —sigue Piaget— podía ser, en último término de legitimidad, en un doble sentido: de qué pueden válidamente 'hablar' las disciplinas y qué tipo de reglas de cooperación deben seguirse (claro está, previamente prescritas).

Para Piaget las posibilidades de cooperación se dan a partir de la tipología de las disciplinas. El, como muchos otros epistemólogos, propuso una taxonomía de las ciencias y las clasificó así: nomotéticas si están en condiciones de descubrir leyes (p. 46); en históricas si reconstruyen y comprenden "todas las manifestaciones de la vida social a través del tiempo" (p. 47); en jurídicas si prescriben "un cierto número de atribuciones y de obligaciones que siguen siendo válidas aún en el caso de que el sujeto las viole" (p. 50); y, finalmente, en filosóficas si coordinan de manera "general los valores" (p. 51)(1).

Este estilo de reflexión sobre la ciencia lleva, pues, a considerar que las disciplinas más formalizadas son las que ofrecen las mayores posibilidades de intercambio entre sus resultados y, por tanto, de cooperación; pero la taxonomía misma ofrece un estilo de comprensión desde la legitimación del conocimiento de forma que: conocer científicamente es establecer las leyes, reconstruir los procesos, derivar prescripciones y coordinar valores. De esta manera, la epistemología adquiere un valor arcóntico, directriz, frente a la ciencia. Por supuesto, esta labor requiere llegar a ser desarrollada por los científicos, más que por los filósofos, pero los criterios de discusión intradisciplinarios penden de una teoría general de la ciencia; así, p. e., cada disciplina debe preguntar: 1. qué objeto de estudio tiene y cómo lo delimitan sus diversas tendencias; 2. qué métodos se utilizan para estudiarlo, según las tendencias; 3. qué procesos de validación social se requieren para contextualizar los desarrollos disciplinares. Piaget, de manera no expresa, y tardía-

mente, reconoció (especialmente en sus estudios con R. García) que parte inherente a la epistemología serían las preguntas; 4. cuál es la historicidad de la disciplina; y, 5. cuál su enseñabilidad.

Expuestas las disciplinas desde cada una de esas interpelaciones se puede entonces dar un diálogo pues, aparecen objetos/problemas comunes; posibilidades de intercambio bien por sus resultados, bien por sus métodos, bien por su origen, bien por su modo de construir pares para la discusión.

En segundo término, reflexionemos a partir de la teoría que ofrece J. Ladrière(2): existe una nueva matriz generadora de saberes, modos de hacer y aún de conocimientos que revolucionan y convulsionan la estructura de las ciencias, tal es la tecnología la cual opera como un espacio para el desarrollo heurístico y estocástico en el que encuentra un soporte nuevo la ciencia. Su paradigma es la transformación de la realidad entendida como resolución de problemas.

Su idea rectora es producir conocimientos útiles a partir de la decisión pragmática de enfrentar el mundo. Así es concebido el mundo como cosa sobre la que se actúa y los conocimientos son ordenados en función de la actuación o el desempeño sobre el mismo. Por eso, si de la tecnología no puede decirse que sea la ciencia de la aplicación de conocimientos en la transformación de la realidad, por lo menos ha de considerarse y caracterizarse como la disciplina (por su rigor, sistematicidad y método) con la cual el ser humano procura el dominio sobre distintas esferas de la naturaleza. He ahí un límite preciso de la comprensión de realidad que tiene la tecnología en relación a sus prácticas de actuación: la tecnología homologa naturaleza con realidad y sólo la estudia en tal perspectiva.

La tecnología es la forma contemporánea de dar curso a los saberes en medio de la realidad, por eso para ella la técnica es sólo un antecedente en la medida en que ésta no implica ni supone los niveles de racionalidad y de formalización que le son propios. Queda así descartada la posibilidad de una reducción de la una a la otra. La técnica no requiere de los niveles de conocimiento que le son propios a la tecnología, aquélla habla de la reproducción de un modo de hacer (arte) mientras ésta tiene intereses de generar una comprensión sobre las cosas o al menos intenta ser fuente de hipótesis para ello.

La intención humana al fundar la tecnología en diversos campos del saber (en la biología, en la química, en la electrónica) ha sido romper o reducir la barrera entre teoría y práctica. La filosofía no puede descalificar a la tecnología con un rótulo de pseudo-saber o de saber-pre-científico, pues la actitud de quien quiere

saber de la realidad (filó-sofo) tiene que ser la de dirigir la mirada hacia toda tentativa sistemática de conocimiento. Más aún, toda teoría de lo social o de la naturaleza que no implique un mejor modo de actuar está en un verdadero déficit con la historia, e. d., todo conocimiento parece ser incompleto si no ofrece una tecnología.

Si bien la ciencia y la filosofía no pueden convertirse en una práctica tecnológica, o en un incremento de tecnología, tiene que dejar aludidos los caminos para que sus conocimientos contribuyan a la efectiva realización del ser humano.

Todo esto conduce a comprender que la tecnología, en cuanto pretende la resolución de problemas, da una propuesta de comprensión a la interdisciplinariedad de manera operativa; en ella no se trata de comparar los diversos aspectos del desarrollo disciplinar. Ahora el juego consiste en enfrentar los problemas y en recurrir a las ciencias como fuente de hipótesis; de producir soluciones que lógicamente y empíricamente puedan ser operadas. Puede ser que por sus efectos se transformen o no las concepciones científicas, pero lo que importa es que la interacción de los saberes pasa —con la tecnología— de ser un deseo, una recomendación y un ideal a convertirse en una experiencia cotidiana.

En tercer término, reflexionemos sobre algunas indicaciones de J. F. Lyotard(3). Para él, el saber —y no únicamente la ciencia— está afectado por la incidencia de las transformaciones tecnológicas (p. 14). Para nuestra época se trata de jugar el lenguaje traduciendo, inventando y aprendiendo a usarlo según los diversos contextos (p. 15), pues, el saber es producido y vendido, ahora no es más un valor de uso (p. 16).

El giro al que asistimos es pues, el de la ciencia al saber; del metarrelato al discurso; del héroe al sujeto anónimo. No es posible tenerla pretensión de legitimar un discurso desde el contexto de las normas de una disciplina, sino que se tiene que quedar al descampado de las leyes del mercado: qué sabes, para qué sirve tu saber, a quién sirve tu saber, de qué lugares puedes obtener más saber (p. 66 y p. 100).

El ideal de unificación de todo el saber en la Enciclopedia da ahora paso a la comprensión de que "no hay unificación ni totalización posibles de los juegos de lenguaje en un metadiscurso" (p. 70). En fin, "El gran relato ha perdido su credibilidad" (p. 73). Por todo ello cabe decir: "la ciencia juega su propio juego, no puede legitimar los demás juegos de lenguaje" (p. 76); "Son, pues, juegos en los que la pertinencia no es ni la verdadera, ni la justa, ni la bella, etc., sino la eficiente: una jugada técnica es buena cuando funciona mejor o cuando gasta menos que otra"

(p. 83). "La 'fuerza' no parece derivarse más que de este último juego que es la técnica" (p. 86); en este nuevo contexto el saber no es "transmitido en bloque", sino "a la carta" (p. 92); la biblioteca tiende a ser remplazada por el banco de datos y "Sólo desde la perspectiva de los grandes relatos de legitimación de la humanidad, el remplazamiento parcial de enseñantes por máquinas puede parecer deficiente e incluso intolerable" (p. 94).

Todas estas transformaciones son características de un estilo de vida académica que pone en cuestión hasta en su más íntimo fundamento el sentido de la universidad y su misión, que como se sabe, ha pasado de formar científico-arcontes a instruir profesionales-tecnólogo-funcionarios. Tal vez, este sea uno de los aportes de Lyotard. Otros detalles que se deben tener en cuenta en vista de nuestros intereses: Si la enseñanza debe asegurar no sólo la reproducción de competencias, sino su progreso, sería preciso en consecuencia, que la transmisión del saber no se limitara a la de informaciones, sino que implicara el aprendizaje de todos los procedimientos capaces de mejorar la capacidad de conectar campos que la organización tradicional de los saberes aísla con celo. El santo y seña de la interdisciplinariedad, difundido después de la crisis del 68, pero pregonada bastante antes, parece ir en esa dirección. Ha escapado a los feudalismos universitarios, se dice. Ha escapado mucho más.

En el modelo humboldiano de la universidad, cada ciencia ocupa su lugar en un sistema coronado por la especulación. Una usurpación por parte de una ciencia del campo de otra sólo puede provocar confusiones, ruidos, en el sistema. Las colaboraciones no pueden tener lugar más que en un plano especulativo, en la cabeza de los filósofos (p. 96).

Si también los filósofos procedemos al estilo de nuestro tiempo, e.d., tematizando sistemáticamente, pero sin la pretensión arrogante de construir sistemas especulativos que den cuenta racionalmente de todo, también nos hallaremos, como los tecnólogos o como los científicos; estaremos jugando un juego de lenguaje que no es ni puede aspirar a ser hegemónico, tan sólo una fuerza más dentro de las múltiples voces que tratan de llenar de contenido las expectativas.

Retomando al interrogante inicial. Si nos preguntamos, como filósofos en tomo de nuestros comportamientos: "¿cuidan y potencian o descuidan y merman la potencia de ser?" estaremos tematizando éticamente; pero nuestro decir juega entre todos los juegos; no dirige, ni determina; por cierto, produce sentido; pero no es mejor ni peor que el del poeta, el místico, el científico o el mercader.

Desde mi posición fenomenológica me resisto a decir, con A. Heller, que "todo vale"; creo que hay, en nuestro contexto mundano vital, evidencia de que por ese principio se puede justificar desde el sicariato hasta la justicia. Por ello, me sumo a quienes presumen que hay que "regirse por normas ideales"; y, desde allí, con respecto a esas intencionalidades se puede variar el lema de Heller diciendo: "todo juega"; pero... no todo cumple la norma, no todo potencia la vida, no todo realiza el ser.

Con la interdisciplinariedad la reflexión precedente tiene que ver esencialmente porque se trata de pasar del plano de la legitimación —que termina dando consejos, como los de Piaget— al de la performance; si hablamos, hablamos para la acción; la reflexión sólo tiene sentido allí; pero la validez de estos actos se encuentra desde un referente ético. Los mecanismos operativos de la interdisciplinariedad se encuentran en la tarea concreta de resolver problemas, especular sobre ello es bonito —quizá—; pero inútil. Tanto el tecnólogo como el científico por experiencia propia lo saben: cuando tratan de resolver un problema tienen que recurrir al diálogo con colegas de su disciplina y de otras; las formas de cooperación devienen de ese intento; situados en la situación de resolver problemas los investigadores de las diversas disciplinas saben lo que saben y descubren paulatinamente lo que no saben; sus opiniones y puntos de vista aportan, pero no definen. En ese momento: no hay héroe del relato. En todos esos procesos, como filósofo y en experiencias muy concretas de trabajo interdisciplinario, he visto que más útil que la pretensión arcónica —por cierto: del todo inútil— es reconocer que "La filosofía [como decía M. Merleau-Ponty] no es un cierto saber, es la vigilancia que no nos deja olvidar la fuente de todo saber"(4), vigilancia que recuerda a cada paso que se parte y se retoma al mundo de la vida con todo proceso de comprensión; en fin, que vivir en el mundo y realizar dentro de él nuestros proyectos es la única regla de juego o es jugar el juego de realizar el ser (cuidándolo y potenciándolo).

Enfoques filosóficos e investigación cualitativa en educación

La indicación temática que sugiere el título de esta parte puede crear la expectativa de que se intente desarrollar una exposición de nociones básicas a los sistemas o tendencias filosóficas que pudieran servir de fundamento a la investigación cualitativa en educación. Eso no lo haremos, partiendo de la convicción de que la filosofía no puede hacer las veces de arcón de las disciplinas o de los saberes. Se mirará toda la relación desde una perspectiva fenomenológica y desde ella se

tratará de entablar un diálogo con otras perspectivas a raíz de la común tematización del lenguaje. Los detalles de ese horizonte del estudio se verán esencialmente a través de las notas del escrito.

Punto de partida

La tesis que se pretende fundamentar es que el carácter de cualitativo a un estudio le viene tanto de la temática como de la intencionalidad y de la explicitación de una y otra; más que del método o de los procesos y resultados teóricos.

Con este punto de partida quisiéramos(5) dejar sentado que las nuevas tecnologías, tanto como la polémica sobre modernidad y modernización tienen que ser asumidas como parte del horizonte que se abre para la investigación cualitativa.

Fenómenos como la inteligencia artificial y todo lo que ello implica en el contexto de la informática educativa nos ponen de presente que existen condiciones de estudio cualitativo de temas y problemas para los que ordinariamente no se ha hecho la explicitación del significado en esta perspectiva.

En igual sentido, la tensión existente entre modernidad y modernización tiene que encontrar un horizonte de resolución en el que no se insista en que una y otra categorías son resabios del positivismo, sino en el que se dé paso a una cultura científica (6); cultura que —como tal— no es una absurda idolatría del método o de la técnica; sino recuperación crítica y sistemática de la subjetividad que intersubjetivamente construye propuestas de ser, de sentido y de convivencia.

La implicación de este punto de partida se endereza a mostrar una dirección de la investigación cualitativa; a saber, la necesidad de que también desde este horizonte se hagan propuestas significativas (dadoras de sentido subjetivo/intersubjetivo) a la tensión mencionada; se quiere decir con esto que no se puede abandonar la actitud crítica (dadora de sentido) propia de este tipo de investigación; pero que tampoco se puede reducir la crítica a una homologación simple en la que se creyó que se podía usarla fórmula: modernidad = modernización = positivismo = ciencia = técnica = tecnología = enajenación; y, así sucesivamente. De hecho, la ciencia es una aspiración de quienes desarrollamos trabajos sistemáticos y no por ello pensamos estar sometidos a la positivización como única vía de conocimiento.

Temas/problemas: la arista que configura la investigación cualitativa en educación

Se tratará de introducir una referencia con respecto a la polémica entre los enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación educativa. El punto de vista que sostengo es que el primero se tiene que orientar más por el planteamiento (y subsecuente estudio) de problemas; mientras el segundo se orienta más bien por la tematización (y la subsecuente variación y reducción fenomenológica).

N. Stronquist(1986)—y posteriormente G. Brioncs(1987/8)—se apuntaron a la hipótesis de ver que entre estas dos polaridades podría darse algo así como una solución de continuidad. Incluso, sus apuntes van dirigidos a mostrar que todo problema fue en un momento dado tema y que la forma superior de plantear éste es traduciéndolo como problema.

Bien o mal, la idea de problema que se sigue manejando en ese contexto es la tensión entre supuesto saber y supuestos hechos (7); mientras la de tema es la de dirigir a algo la atención (8).

Frente a la resolución (vid. Stronquist; Briones) que procura el objetivismo en el conocimiento y, en consecuencia, en la investigación cualitativa en educación, se puede sostener la necesidad de volver, recurrir, a la subjetividad dadora de sentido. Es cierto que se pueden plantear problemas educativos, pedagógicos, del orden de la enseñanza y aún didácticos. Sin embargo, el momento en el que se introduce la subjetividad las preguntas son por los temas que conciernen —en esencia— a la formación; esto es, se trata de ver cómo la subjetividad se constituye a partir de la vida comunitaria y comunicativa de la vida intersubjetiva; asimismo, se trata de ver cómo ésta es transformada con y por la presencia de aquélla.

En síntesis, es válido y legítimo señalar la necesidad de que la investigación cualitativa en educación se plantee problemas, a condición de que ellos conduzcan al reconocimiento de las subjetividades que dan y construyen sentido aún en sus teorías y en sus métodos, e.d., a condición de que se miren como un horizonte de constitución.

Pero, vale pensar en la otra dirección, tiene sentido tematizar, dirigir la atención a algo, siempre y cuando se haga presente la intencionalidad de aportar a la construcción de una racionalización de la experiencia, en la cual, se constituya una perspectiva sistemática o —por lo menos— rigurosa de socialización de

sentidos que se puedan sedimentar y sirvan de suelo [*Boden*] de toda posible praxis comunitaria y comunicativa. De ahí que prefiera hablar de la arista.

La orientación por temas en la investigación cualitativa

Ya se ha insinuado un tema central de la investigación cualitativa, a saber, la formación. Bajo este título se puede comprender el fenómeno de conocimiento y reconocimiento en el cual los sujetos logran tomar conciencia de sí mismos como miembros de una comunidad, de una vida comunitaria y comunicativa. En este contexto se tienen que llegar a plantear las cuestiones éticas que permiten, fundamentalmente, describir y decidir la intencionalidad individual; y, al mismo tiempo, la correlación que ella tiene con el contexto. Formación ética y estética pueden ser los polos desde los cuales se realice la interacción entre subjetividad e intersubjetividad. Sobre la primera se ha hecho un señalamiento. Sobre la segunda es necesario indicar que este camino puede verse como la búsqueda de un sentido subjetivo en el cual y por el cual se pone la experiencia propia como constitución de un modo de ser. En fin, si de la ética queda —para la educación y la pedagogía— la idea de que el sujeto tiene que descubrir que "su ser es un ser cuyo ser es deber"(9), un ser que sólo espera y puede ser en la vida compartida(10); mediante la estética, el sujeto tiene que enfrentarse al sí mismo como a su *deseo-de-ser* o a su *querer-ser*(11), *tiene que encontrarse pensando y realizando (las palabras de Hölderlin —interpretadas por Heidegger—) ese "[...] ser cada uno uno mismo /eso es la vida; que nosotros, los otros /somos ensueños de eso" (12), en fin, queda el sendero de la "vida bella"(13).*

Ahora bien, ¿cómo podría enfrentarse ese trípode (formación/ética/estética) si no es por medio del lenguaje?, ¿cómo hacer claridad sobre el querer y el deber ser, en fin, cómo hallar el poder-ser si no es mediante el diálogo, mediante la interacción, mediante la comunicación?

Por cierto, nos encontramos frente a la necesidad de estudiar el lenguaje en las formas predicativas (14). No obstante, las necesidades mismas de comprensión y de entendimiento llevan a plantearse la necesidad de recabar los fundamentos de la predicación, e.d., la necesidad de un retroceso(15) a la pre-predicación, a la experiencia todavía-no-apalabrada. ¿En qué medida se puede incluir como un tema primordial de la investigación cualitativa en educación el cuerpo como lenguaje (16)?

Bástenos estas pocas consideraciones para dejar sentado que: la tematización que proponemos —como una de las fases fundamentales para visualizar la arista mencionada— hace notar que sobre la cosa misma que se tiene que estudiar, la investigación cualitativa en educación trata de retroceder a la subjetividad dadora de sentido histórico/comunitario y biográfico/individual para asumir las tareas de realización posible.

Nuestra tesis es que ello sólo es posible si se mira como núcleo de la investigación cualitativa la formación como elucidación ético/estética que sólo se nos hace paulatinamente clara por una reflexión temática sobre el lenguaje y por la forma como en él se hace racional el querer ser racionales; en 61 se hace el tránsito de la razón monológica y nomológica a la razonabilidad(17).

¿Qué tendencias filosóficas tienen algo que decir con respecto al horizonte planteado? Para responder esta pregunta bástenos recordar cómo esta reflexión (toda inspirada en la fenomenología) no ha podido menos que entrar en relaciones con la teoría de la acción comunicativa, con la teoría de la argumentación y con la filosofía del lenguaje.

Más aún, se podría decir que si en general la filosofía de nuestro tiempo ha llegado a un punto de encuentro entre diversas posiciones intelectuales propias a su desarrollo como disciplina es porque el lenguaje ha adquirido la importancia de tema fundamental. Que —con Habermas— se le llame giro lingüístico tiene la ventaja de que nos coloca bajo el presupuesto de que toda la reflexión está afincada en ese fundamento y que él mismo es expresión de otro, a saber, de la intersubjetividad vivida como temporalidad, como historicidad. Ahora, como lo he anticipado, en la interpretación del giro propuesto en la teoría de la acción comunicativa queda por pensar cómo se hará referencia al cuerpo, a la experiencia prepredicativa y cómo se supera la razón monológica si no es por la razonabilidad (18).

La orientación por problemas en la investigación cualitativa

Creo que para ilustrar lo que podemos encontrar por esta vía deberíamos poner de presente algunos interrogantes que nos hagan ver —para decirlo con Popper— la tensión entre saber e ignorancia. Veamos:

¿Cómo incrementar la autonomía en los procesos educativos? (En algunos casos: posibilitar, en otros: potenciar, en fin, se pueden dar variantes). Este interro-

gante se podría mantener con ese nivel de generalidad porque tiene ventajas no localizar, p. e., la población que debiera ser más autónoma; ni siquiera la instancia. Tal como está formulado vale por igual para estudiantes de educación básica, superior, no-formal, que para profesores; para la escuela que para la universidad. Es, en mi opinión, el tipo de problemas que tienen —si no una naturaleza, sí— una pretensión holista. Este tipo de problemas no pueden ser abordados de otra manera que cualitativamente. No obstante, aquí cabe decir que se puede partir de un consaber, de un saber previo. No sólo se puede recurrir a los preconceptos que sobre el problema tienen los involucrados o se tiene en las instancias en donde se contextualice, sino que aún por limitación o por ausencia se tiene un saber previo.

Esta noción (consaber o saber previo o saber prepredicativo) no sólo remite a la lectura de la experiencia efectivamente vivida por los involucrados, sino que permite ampliar la búsqueda hasta las concepciones sedimentadas en la cotidianidad allende al sujeto. Estas, desde luego, se dan en el modo de conformación cultural, históricamente dada, como teorías que pueden ser llamadas a escrutinio para establecer la mentada tensión. Con ello, se mantendría la operación epistemológica por problemas.

Ahora bien, filosóficamente se puede sentar que la autonomía es un tema (e.d., a lo que hay que dirigir la atención ética/estéticamente en la formación); no obstante, parece imprescindible dar un paso más en las consideraciones e implicaciones del mismo horizonte (de la autonomía) en términos del desarrollo cognitivo.

De hecho, si se mira en esta última perspectiva se encuentra que como problema existe la cuestión acerca de cómo lograr que los sujetos no sólo tengan —por decirlo así— respuestas eficientes en términos de adquisición de destrezas o de dominio de información, sino que paulatinamente se ha hecho necesario desarrollar la capacidad de comprender sus propias estrategias cognoscitivas, su forma de operar lógicamente en la resolución de cuestiones prácticas (19).

Este tipo de problema tiene una potencia cualitativa constatable. No obstante, el dispositivo de investigación puede —e idealmente: debe— hacer uso de los más consolidados desarrollos tecnológicos. De hecho, sería un reduccionismo inexplicable pensar que la ciencia cognitiva no es —vista desde la educación— una perspectiva de desarrollo para la investigación cualitativa.

Con este ejemplo sólo he querido hacer manifiesto cómo se puede presentar la otra faz que da fundamento a la arista de que he hecho mención. Desde luego,

esto implica introducirla noción de cultura científica —esto sólo se hará en la última parte de la exposición—.

Vayamos a otro cuestionamiento: ¿Cómo incrementar la democratización de los bienes de la cultura?

A sabiendas de que frente a la onda de la modernización es necesario mantener un punto de vista crítico, resulta indudable que para nuestra época la polémica educativa tiene que hacer hincapié en cómo lograr que la escuela pública, en general: la educación pública, sea más eficiente.

Ahora no nos cabe la menor duda de que la escuela tiene que ofrecer una alta dosis de enseñanza científica, si se quiere que en el plazo de 8 o 10 años los jóvenes más pobres puedan ingresar a altos niveles de formación; si se quiere que su futura inserción laboral sea más significativa; si se quiere que en ellos se tenga personas capaces de ejercer la libertad de información (que, desde luego, no hace sólo referencia a la información periodística, sino también a la científica); en fin, si se espera que ellos puedan tener posiciones políticas fundamentadas y, en consecuencia, mayores posibilidades de deliberación, participación y decisión.

Todo eso implica que la pedagogía se enderece a aclarar más detenidamente su papel intermediario entre el saber sedimentado, históricamente alcanzado, y la innovación que sobre el mismo pueden hacer —en su contexto— quienes se relacionen con ese hontanar (20).

La pedagogía misma, en ese sentido intermediario, tendría que entenderse como círculo hermenéutico que abre el horizonte de la experiencia viviente (del estudiante) desde el horizonte de la experiencia vivida (sedimentada en la cultura) (21).

Pero, ¿qué dispositivos pedagógicos se tienen para que esta tarea se lleve a cabo? Se podrían enumerar: la formación de maestros, su capacitación y perfeccionamiento, la disponibilidad de textos, la disponibilidad de videos, los programas curriculares, entre otros.

Parece ser que el texto escolar se ha llegado a entender como un "mediador cultural" (22) y que el maestro mismo se ha llegado a autocomprender como 'funcionario del texto' (23). Todo ello llevaría a problemas cuyo abordaje tendría que ser de orden cualitativo: ¿qué visión de mundo se está tramitando en los textos?, ¿qué conceptos son efectivamente insertables en la experiencia mundano-vital de los sujetos?, ¿qué concepto de ciencia se está proponiendo en el texto?, ¿qué perspectivas de transformación conceptual le quedan al alumno y al maestro? Aquí

queda una problemática que —aún cuando se puede tratar estadísticamente: p. e., frecuencia de los conceptos— o con recurso a la más vieja estirpe positivista —p. e.: adecuación de los conceptos al desarrollo actual de la disciplina— las cuestiones tienen que ver tanto con la subjetividad como con la cultura. Por ello, aquí se podría ver la arista temas/problemas. Interesa sobre todo, mostrar que la ausencia de estudios cualitativos en este topoi implicaría de hecho un abandono al manejo meramente instrumental del conocimiento y, ahí sí, ceder a un proceso de positivización de las estructuras del mundo de la vida.

Algunas consecuencias del planteamiento

- Queda claro que el carácter cualitativo de la investigación viene fundamentalmente del hecho de que nuestro interrogar tenga como horizonte la subjetividad que opera intersubjetivamente tratando de dar sentido a su experiencia mundano-vital.

Que la ciencia y la tecnología son parte de nuestro horizonte histórico-cultural; que como horizonte puede ser entregado o cedido a un ciego positivismo que ignore la subjetividad o, por el contrario, puede ser abierto a la creación de perspectivas de comprensión de nuestras posibilidades.

Que ciencia y tecnología pueden poner como fundamento manifiesto la subjetividad o dejar olvidado ese punto de partida.

Que una y otra se resignifica cuando forman parte de una cultura científica, esto es, de un cultivo de la subjetividad que quiere ser cada vez más clara de sí en su único medio posible —a saber: la intersubjetividad— y quiere, por ello mismo, hacer investigaciones cada vez más rigurosas sobre lo que se quiere, se debe y se puede ser.

Que la investigación cualitativa en educación (y preferiblemente en pedagogía) no puede ser propiedad privada de antropólogos, etnógrafos, sociólogos, historiadores o filósofos; en ella pueden e idealmente deben concurrir psicólogos (cognitivistas, constructivistas), tecnólogos de la informática; en fin, en ella debe resignificarse la ya casi caída en desuso intencionalidad de la interdisciplinariedad.

NOTAS

1. PIAGET, J. y otros. (1970) *Tendencias de la investigación en ciencias sociales*. Madrid, Alianza Ed., 1973
2. LADRIERE, Jean. *El reto de la racionalidad*. Salamanca, Ed. Sigüeme, 1984.
3. LYOTARD, Jean Francois. *La condición posímoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Ed. Cátedra-Teorema, 1987.
4. Cf. "El filósofo y la sociología." En: *Signos*. Barcelona, Seix Barral, 1964; p. 133.
5. Cambiando el énfasis a una aproximación que llevé a cabo sobre el tema en:
VARGAS GUILLEN, Germán — ESTRADA MESA, Angela Ma. De la tensión entre el investigador y el método. En: *Cuadernos del seminario — Polémicas II*, p. 63-98. Bogotá, CIUP, 1988.
6. Para ilustrar dos perspectivas de reflexión sobre el mismo asunto quisiera utilizar dos indicaciones de muy diversa proveniencia. Se trata tanto del planteamiento de Husserl como —para el habla castellana— de J. Ortega y Gasset. Veamos:
HUSSERL, Edmund. *Lógica formal y lógica trascendental*. México, UNAM, 1962; p. 8/9.
La situación actual de las ciencias europeas obliga a reflexiones radicales. En el fondo, han perdido la gran fe en sí mismas, en su significación absoluta. El hombre moderno de hoy día no ve en la ciencia y en la nueva cultura formada por ella, como el hombre 'moderno' de la Ilustración, la autoobjetivación de la razón humana ni la función universal creada por la humanidad para hacer posible una vida satisfactoria, una vida individual y social basada en la razón práctica. Esa gran fe, sustituto otrora de la fe religiosa, esa fe en que la ciencia conduce a la sabiduría—un conocimiento efectivamente racional de sí mismo, del mundo y de Dios y, mediante aquel, a una vida de 'dicha', satisfacción y bienestar, verdaderamente digna de ser vivida, aunque siempre susceptible de adquirir formas más perfectas—, ha perdido su fuerza, en amplios círculos al menos. Vivimos pues, por lo general, en un mundo que se ha vuelto incomprensible; preguntamos en vano por su 'finalidad', por su sentido, otrora tan indudable porque era reconocido por el entendimiento y la voluntad.
ORTEGA Y GASSET, José. *En torno a Galileo*. Madrid, E. Espasa-Calpe, 1965; p. 92/3.

[...] La perspectiva de la vida es distinta de la perspectiva de la ciencia. En la Edad Moderna se han confundido ambas: precisamente esta confusión es la Edad Moderna. En ella el hombre hace que la ciencia, la razón pura, sirva de base al sistema de sus convicciones. Se vive de la ciencia. Por eso Taine hacía notar cómo el hombre en otro tiempo recibía sus dogmas de los Concilios, luego optó por recibirlos de la Academia de las Ciencias. A primera vista nos parece más lógico y discreto. ¿Quién mejor puede orientarnos en nuestra vida que la ciencia? ¿Vamos a volver a la teología? *Nota:* En el mes de noviembre de 1992 el prof. Guillermo Hoyos Vásquez dictó la conferencia *Ética y cultura científica* (Santafé de Bogotá, 1992, Mimeo, 14 p.); en ésta explícita el tema del contexto de la acción comunicativa.

7. Que, *mutatis mutandis*, es la versión de K. R. Popper.
Cf. POPPER, K. R. La lógica de las ciencias sociales. En: *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. México, Ed. Grijalbo, col. Teoría y Realidad, 1973; p. 102.
Nuestro análisis —*in extenso*— puede verse en:
VARGAS GUILLEN, Germán. Los problemas. En: *Franciscanum*. XXVII (79) 85; p. 33-56.
8. Cf. HUSSERL, Edmund. *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona, Ed. Crítica, 1991; p. 337. ("Thematisch ist, worauf man gerichtet ist"; s. 327).
9. Cf. HERRERA RESTREPO, Daniel. El derecho al trabajo. (*Una aproximación fenomenológica*). En: *Cuadernos de filosofía latinoamericana*. (44) 90, p. 54-63.
10. Cf. HUSSERL, Edmund. *Crisis*. Ed. ciL, 50; p. 181.
11. Cf. HUSSERL, Edmund. *Crisis*. 73; p. 283.
12. Cf. HEIDEGGER, Martin. *Hölderlin y la esencia de la poesía*. Mérida, Talleres Gráficos Universitarios, 1968; p. 34.
13. Cf. HOYOS VASQUEZ, Guillermo. "Postmetafísica vs. postmodernismo: el proyecto filosófico de la modernidad." En: *Praxis filosófica*. (Nueva Serie) (2) 92; p. 15.
"Y si la vida bella siempre debería ser posible, entonces de nuevo habría que mantener abierto el futuro. En esto coinciden modernos y postmodernos. Para

los últimos la apertura se da en los caminos marcados estéticamente. Para unos y otros se trata de prepararnos en todo momento para el viaje al futuro".

14. Cf. HABERMAS, Jürgen. *El pensamiento postmetafísico*. Madrid, Ed. Taurus, 1990.
"El concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que al lenguaje le es inmanente el telos del entendimiento" (p. 79). Las oraciones empleadas comunicativamente sirven al tiempo para dar expresiones a las intenciones (o vivencias) de un hablante, para exponer estados de cosas (o algo que nos sale al paso en el mundo) y para entablar relaciones con un destinatario. En estas tres funciones se reflejan los tres aspectos fundamentales del entender/se/sobre algo/con otro. Se da una triple relación entre el significado de una expresión lingüística y a) lo que 'se quiere decir' (*gemeintes*) con ella, b) lo que en ella 'se dice' (*gesagtes*) y c) el tipo de su empleo en un acto de habla" (p. 80).
"[...] el hablante entabla la pretensión normativa [...] la pretensión de veracidad [...] y [...] una pretensión de verdad proposicional" (p. 82).
15. Cf. HUSSERL, Edmund. *Experiencia y juicio*. México, UNAM, 1980. 10, p. 43-49.
16. HABERMAS parece negar rotundamente esta posibilidad (Cf. Ob. ciL p. 95/6):
"El centro al que, antes de toda objetivación por operaciones de medida, confluyen espacios sociales concéntricamente dispuestos en profundidad y extensión y los tiempos históricos tridimensionalmente distribuidos, lo constituyen la situación compartida de habla —y no el cuerpo vivido mío en cada caso (*Leib*) como ha venido afirmando la fenomenología antropologizante—. [...] Yo en mi corporalidad vivida y como corporalidad vivida (*Leib*) me encuentro ya siempre en un mundo intersubjetivamente compartido, en el que todos los mundos de la vida colectivamente habitados se entrecruzan, solapan y concatenan como texto y contexto".
Aclaremos, esto entra en franca oposición con la tesis fenomenológica que, repito, habla del cuerpo como lenguaje. (Cf. MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Ed. Península, 1975; p. 191/216).
17. Sin duda, un aporte que no podemos dejar de tener a la vista es el tránsito de la razón a lo razonable, según nos lo han hecho ver las investigaciones de Ch. Perelman y entre nosotros A. L. Gómez.

Cf. GÓMEZ, Adolfo León. *El primado de la razón práctica*. Cali, U. del Valle, Col. Interés General, 1991; 146 p. (Vid. p. 21,47 y 74). Nuestro comentario *in extenso* a los puntos de vista allí expresados se encuentran en:

VARGAS GUILLEN, Germán. "El primado de la razón práctica" en el camino de una fenomenología del lenguaje. En: *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. (48/49) 91; p. 167/179.

A ello debo agregar ahora que —tal como he documentado el tratamiento del lenguaje en HABERMAS— queda la duda si la teoría de la acción comunicativa logra superar la razón monológica; e.d., si tal superación sólo puede lograrse por el cambio que implica el viraje del término mismo razón hacia el de razonabilidad.

18. Soy consciente de que aquí se debía hacer una referencia tanto a la hermenéutica como a la arqueología del saber. Omito una presentación del tema porque no podría agregar nada a lo que he presentado —en ese sentido—:
Cr. VARGAS GUILLEN, Germán. *Algunas características epistemológicas de la investigación documental!*. En: *Revista de ASCOLBI*. I (3 y 4) 88; pp. 26-33.
19. Este es el sentido de unas investigaciones en curso llevadas a cabo por el Prof. Luis Facundo Mal donado y sus colaboradores en el Centro de Informática de la Universidad Pedagógica Nacional.
20. Cf. HOYOS VASQUEZ, Guillermo. *Prólogo. A: Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá, Corprodic, 1990; p. 27.
"El proceso educativo no es una afirmación sin más de la tradición, no es meramente transmisión de cultura, ciencia y técnica. Requiere siempre de lo nuevo, de nuevas preguntas, de nuevos problemas, de nuevas perspectivas, etc."
21. Cf. FLOREZ OCHOA, Rafael. *Pedagogía y verdad. (Ensayos epistemológicos)*. Medellín, Ediciones Secretaría de Educación y cultura — Col. Didáctica—Vol. 4; 1989.
Una exposición de la hermenéutica gadameriana en pedagogía me parece que queda en las siguientes tesis del libro mencionado: . La enseñabilidad de la ciencia es parte constitutiva de su constitución epistemológica (p. 176 y ss). . Enseñar (ser maestro), primeramente, es traducir el horizonte sedimentado

lingüísticamente al horizonte vital del aprendiz; es abrir horizontes (p. 320 y ss).

. Reconciliar el contexto de producción y el de enseñanza es condición necesaria para la efectución de la pedagogía (p. 200 y ss).

. La efectución (método) de la pedagogía es la pregunta que abre la interacción maestro/alumno:

— La pregunta del alumno es un referente vital del cual se debe partir hacia cuestiones clásicas.

— La pregunta del maestro es una ampliación del horizonte vital desde el horizonte vivido en la historia del conocimiento.

— La dinámica pregunta/respuesta constituye la esencia de la pedagogía en tanto dialogicidad (p. 315 y ss).

. La pedagogía, en tanto giro hermenéutico-existencial es una tarca de emancipación que busca fundamentar la autonomía y la autodeterminación (p. 334 y ss).

22. Así lo han conceptualizado para su investigación Betty MONROY y Josefa de POSADA.

Cf. De POSADA, Josefa - MONROY HENAO, Betty. *Desarrollo de una base analítica sobre texto escolar empleado en la escuela primaria en el área de ciencias naturales*. Informe 1. Bogotá, U.P.N., 1991; (Mimeo, 56 p.).

23. MONROY HENAO, Betty. *Desarrollo de una base analítica sobre texto escolar empleado en la escuela primaria en el área de ciencias naturales*. Informe 3. Santafé de Bogotá, U.P.N., 1992; (Mimeo; p. 26). (Vid., p. 9).