



Sapiens. Revista Universitaria de Investigación

ISSN: 1317-5815

marta_dsousa@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental

Libertador

Venezuela

Peña, José; Calzadilla, Ramón
Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica
Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 7, núm. 1, junio, 2006, pp. 181-202
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070112>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica *

José Peña / Ramón Calzadilla
UIPEL, Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez

“Mal hermeneuta el que crea que
puede o debe quedarse con la última
palabra” Gadamer, H.

RESUMEN

Toda persona que pretende llevar a cabo una investigación, de cualquier índole, fundamenta su racionalidad en procesos cognitivos básicos, como son: análisis, síntesis, descripción, explicación y comprensión; por ello, el sujeto cognoscente para abordar la realidad del fenómeno de estudio, establece criterios categoriales, construye conceptos, formula paradigmas y procede dialéctica y hermenéuticamente en la intención de comunicación de los resultados obtenidos para su estudio. Es así como en el presente trabajo documental, descriptivo y reflexivo se busca mostrar la relación existente entre la investigación cualitativa y la dialéctica-hermenéutica, como un proceso de comprensión, de una realidad educativa, en su contexto y en base al texto; para que el discurso pedagógico se entienda como una conexión del texto y el contexto comprendido por el docente, que posteriormente va a compartir con el educando. Para ello se revisaron los discursos de teóricos importantes, como Gadamer, Martínez y Ricoeur, que confluyen en la formulación de un proceso dialéctico y hermenéutico, en la explicación de la cualidad del objeto de análisis sin prejuicios, aceptando al objeto tal como se presenta, sin alterar sus condiciones auténticas, donde la cualidad del objeto investigado es el resultado de la dialéctica y la hermenéutica aplicada de manera creativa y constructiva; y esta será la condición más humana para comunicar y educar acerca de lo que se ha comprendido, que no es una verdad, porque el teorizar se convierte simplemente en el consenso de lo comprendido por el sujeto y consensuado con los otros sujetos que busca informárseles acerca del hallazgo encontrado: lo cual no es la verdad del objeto, sino la verdad teórica y racional del sujeto cognoscente.

Palabras clave: Dialéctica, Hermenéutica, Paradigma, Investigación cualitativa, pedagogía, Epistemología.

* Recibido: septiembre 2005.

* Aceptado: enero 2006.

ABSTRACT

The qualitative thing of the pedagogical speech in the dialectic
Everything person to that it tries to carry out an investigation, of any Hindu to him, bases its rationality on basic cognitivos processes, as they are: analysis, synthesis, description, explanation and understanding; for that reason, the cognoscente subject to approach the reality of the study phenomenon, establishes categoriales criteria, constructs concepts, it formulates paradigms and it comes dialectically and hermenéuticamente in the intention of communication of the results obtained for his study. It is as well as in the present documentary, descriptive and reflective work one looks for to show to the existing relation between the qualitative investigation and the dialectic, like a process of understanding, of an educative reality, in its context and on the basis of the text; so that the pedagogical speech is understood like a connection of the text and the context included/understood by the educational one, that later is going to share with educating. For it the speeches of important theoreticians were reviewed, like Gadamer, the Martinez and Ricoeur, who come together in the formulation of a dialectic and hermenéutico process, in the explanation of the quality of the object of analysis without prejudices, accepting to the object as it appears, without altering their authentic conditions, where the quality of the investigated object is the applied hermenéutica and result dialectic of creative and constructive way; and this will be the most human condition to communicate and to educate about which it has been included/understood, that is not a truth, because theorizing it becomes the consensus of the included/understood thing by the subject simply and consensuado with the other subjects that it looks for to inform to it them about the found finding: which is not the truth of the object, but the theoretical and rational truth of the cognoscente subject.

Key words: Dialectics, Hermeneutics, Paradigm, Qualitative Research, Pedagogy, Epistemology.

Introducción

El término investigación implica una complejidad de procesos, técnicas y métodos que asume un sujeto determinado en un contexto específico, con la intención de comprender, organizar e intentar explicar una realidad, la misma requiere ser entendida de manera consensual cuando se educa a partir de ella. En este sentido la investigación cualitativa se ha abierto camino para mostrar lo real de un objeto que se transforma desde la óptica de la dialéctica-hermenéutica.

Vale acotar que la dialéctica es el planteamiento de un concepto abstracto y limitado; es la supresión de este concepto como algo 'finito', es el paso a su opuesto, y es la síntesis de las dos determinaciones precedentes, síntesis que conserva lo que hay de afirmativo en su solución y en su transferencia (Abbagnano, Paci, Viano, Garin, Chiodi, Rossi, y Bobbio, 1971). Un caso simple de dialéctica se puede ejemplificar de esta manera: materia – antimateria generándose energía pura, a su vez, ésta energía pura produce materia (electrón) y antimateria (positrón), que es la teoría del Big Bam, la cual intenta explicar la evolución del universo.

Pero la dialéctica no produce por sí sola conocimiento, suele ser acompañada por los conceptos hermenéuticos de interpretación y comprensión. Estos últimos tienen su lugar natural en la práctica de la lectura de los textos del pasado. La hermenéutica nace propiamente como 'filosófica' en el conjunto del movimiento cultural del romanticismo y su reacción frente a la ilustración (Parmeggiani, 2003). Dicho proyecto romántico de las ciencias del espíritu debe ser entendido como la plasmación de una aspiración hondamente sentida hacia la recuperación de un pasado con el que el espíritu ilustrado había querido romper toda ligazón.

Este anhelo, a la vez que descubre en el pasado un componente de humanidad más profundo que en la actualidad, acentúa la distancia temporal, el salto, la fractura entre el pasado y la actualidad. Por lo que la hermenéutica no se limita a la dilucidación de los pasajes oscuros del texto, y aun menos debe descubrir en ello su objetivo propio. Si ese pasado se nos ha perdido en su singularidad, si ya de partida entre él y nosotros se abre una fractura, el objetivo deberá ser, desde el primer momento, mucho más amplio: la reconstrucción en su totalidad de la psicología, la personalidad, el discurso pedagógico y el espíritu del autor (sujeto-educador) que busca educarse para educar y aprender de *sí* a partir del *otro* (educando), en razón del acto dialéctico, hermenéutico, creativo, dialógico e investigativo de la cualidad en una realidad educativa compleja y en permanente transformación.

Lo paradigmático y dialógico de la dialéctica

Cada época de la historia de la humanidad se ha caracterizado por tener elementos diferenciadores que configuran su perfil societal, apreciable a través de una estructura cognoscitiva determinada que se sustenta sobre un marco filosófico y socio-histórico. Lo escrito apunta a la generación de paradigmas científicos, que a criterio de Morin, citado por Martínez (1999:23), consisten en “Principios de distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre algunas nociones matrices que generan y controlan el pensamiento, es decir, la construcción de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada”. De esta definición se desprende que los paradigmas constituyen la base de sustentación de la acción humana, por lo que dentro de sus límites se pueden formular nuevas teorías a partir de las ‘tesis’ existentes o por la ‘antítesis’ de lo planteado por ellas; de este modo se pueden comprender los postulados de la mecánica cuántica, la nanología, la materia y la antimateria, y la teoría corpuscular de la luz, la cual después de haber sido reemplazada por la teoría ondulatoria está ‘conservada’ en la nueva teoría que las sustituiría a ambas.

De este modo, para el análisis y la resolución de los diferentes problemas epistemológicos, dentro de los paradigmas, han emergido diferentes metodologías que se acoplan a las distinciones-relaciones-oposición, y que de acuerdo a la ‘intencionalidad’ de cada investigador terminarían siendo analítica, dialéctica, sistémica, etc., (Hurtado y Toro, 1997). Es así como en la primera mitad del siglo XX la mayoría de los criterios, clave del pensamiento sistémico, habían sido ya formulados por los biólogos organicistas, los psicólogos de la Gestalt y los ecólogos. Una manera de pensar en términos de conectividad, relaciones y contexto. Además, los elementos que componen la realidad sistémica se hallan en relación funcional, donde cada una de las partes es independiente de las otras. Cada estructura es vista como la manifestación de procesos subyacentes. El pensamiento sistémico es siempre pensamiento procesal y el mundo es considerado como organismo vivo, de allí que este tipo de pensamiento haya sido catalogado de excesivamente abstracto, en este sentido, Ander-Egg (2001:89) considera que “Los hechos son simples constructos intelectuales, una creación cultural. No hay una realidad objetiva, sino tantas construcciones mentales como afirmaciones se hacen sobre esa realidad”. A ello lo acompaña un marco referencial apriorístico, que son las opciones científicas e ideológicas desde las cuales se aborda la lectura de la realidad, acompañadas del paradigma o matriz disciplinario, constituido esencialmente por las creencias compartidas por una comunidad científica. Tales paradigmas tratarían de un supuesto metateórico o factor supracognitivo (compartido y no

cuestionado en un momento histórico) que condiciona el discurso científico y tiene sus consecuencias teóricas y experimentales. Además, incluye los supuestos teóricos, generalizaciones simbólicas, modelos y criterios que determinan las preguntas, la aceptabilidad de las explicaciones y las formas de aplicar los métodos, técnicas y procedimientos respectivos para conocer la realidad como *objeto*.

Kuhn es uno de esos teóricos que ha utilizado el término paradigma para explicar la realidad, desde la construcción de modelos teóricos, con dos sentidos principales: como constelación de creencias, valores, técnicas, que comparten los miembros de una comunidad científica, y como modelo de problemas y soluciones (Kuhn, 1968). Por su parte Morin explica el paradigma como un principio de distinciones/uniones/oposiciones fundamentales entre algunas nociones claves, que dirigen y ordenan el pensamiento, es decir, la constitución de teorías y de producción de discursos (Morin, 1981).

En estos discursos el método dialéctico "...busca profundizar la capacidad científica del hombre, en el conocimiento de la realidad como historia, y que se configura sobre un nuevo vértice, distinto a aquel del método científico tradicional en el cual convergen la racionalidad y la experimentación" (Abbagnano, Paci, Viano, Garin, Chiodi, Rossi, y Bobbio, 1971:36).

Vale decir, además, que el discurso dialéctico generado entiende que el método científico tradicional se sustenta en el empirismo orientado por la lógica aristotélica, la cual es opuesta a la dialéctica, tal como lo señalan López y De la Fuente (2002), la tesis negativa dice que la dialéctica no es lógica. Similar afirmación expresa Núñez (citado por Hurtado y Toro, 1997:75), "La verdad científica ya no es la verdad abstracto-analítica de la concordancia del pensamiento consigo mismo, ni tampoco la simple adecuación empírico-positivista del pensamiento con la cosa, sino la verdad dialéctica-histórica mediante la cual la teoría reproduce una determinada práctica".

En este sentido, la dialéctica tiene un razonamiento que, al igual que un diálogo, contiene oposiciones y diversidad de pensamientos y se encamina hacia una síntesis, (Philips, 2002), y se parte de este principio para conformar el método dialéctico, que de acuerdo a Civilia (2002) consiste en la formulación de ideas universales que reúnen, depuran y fundamentan los conocimientos particulares y aparentemente antagónicos, como las contradicciones del lenguaje, de este modo se niega la posibilidad de cosas o principios independientes entre sí o con respecto al mundo como totalidad.

Ahora bien, de acuerdo a la filosofía de Hegel, el proceso dialéctico está presente en cada persona, en vista de que " nuestra mente parte de una *tesis* o proposición, elabora después su *antítesis* u oposición y, final-

mente, se concilian ambas en la *síntesis* o integración, la cual es punto de partida como una nueva tesis" (Martínez, 2000:77).

Sobre esta base, Sócrates había fundamentado su método dialéctico, que consistía en efectuar un análisis racional riguroso, era el método de la crítica por excelencia, y trataba de descubrir y exponer los presupuestos ocultos e ilustrar la propia argumentación (Martínez, 1999).

Por lo antes expuesto, la dialéctica se presenta en dos niveles, uno interno que opera en cada persona y otro externo apreciable a través de la interacción dialógica entre dos personas. En el primer caso, la persona analiza y reflexiona sobre su propuesta, hipótesis o teoría, que conforma la tesis; luego las somete a prueba, estudiando dichas tesis desde diferentes perspectivas para determinar sus opuestos, es decir, la antítesis; finalmente formula sus conclusiones sobre la base del análisis tanto de la tesis como de la antítesis; esta forma se conoce como dialéctica hegeliana. López y De la Fuente (2002) reconocen en esta dialéctica personológica que existe un pensar dialéctico por objetivos dialécticos, los objetivos de totalización, de conseguir una visión total, visión del todo.

En el segundo caso, también llamada dialéctica socrática, es a través de la interacción dialógica que uno de los participantes propone una tesis mientras el otro le presenta oposiciones o contradicciones, es decir, hay un continuo proceso constructivo; al respecto Martínez (1999:73) señala que :

"...la dialéctica, más que tratar de buscar el punto débil de lo dicho por el otro y aplastar esa opinión contraria con argumentos, trata de sopesar su verdadero valor y fuerza, y, para ello, se sirve del arte de preguntar, de entablar un verdadero diálogo, lo cual implica una gran apertura y poner en suspenso el asunto con todas sus posibilidades; de esa forma, la dialéctica se convierte en el arte de llevar una auténtica conversación".

Este diálogo muestra a la dialéctica cualitativa como herramienta de análisis. Esta se refiere al conocimiento de diversos aspectos de la realidad, sin pretensiones de asignarles a los objetos, físicos o formales, contenidos que puedan existir en el sujeto investigador pero no en el propio objeto.

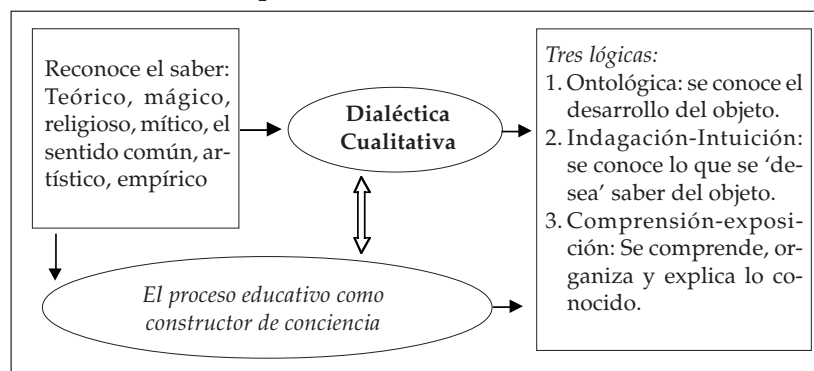
Además esta dialéctica se explica en la generación de un nuevo conocimiento científico que se lleva a cabo mediante un riguroso proceso de apropiación de aportaciones hechas en torno a un fenómeno de la realidad, asumiendo una actitud reflexiva de la cualidad de la cosa en sí y estableciendo una relación de explicación de los referentes teóricos-contextuales que están presentes en la mente del sujeto constructor de un nuevo saber. Esta relación de los referentes teóricos con el objeto de estudios presentes en el sujeto no es mecánica o azarosa, sino que requiere de una disposición

para pensar lo que no ha sido pensado, teorizar, comprender acerca de ello y mostrarlo pedagógicamente.

Es por ello que desde las explicaciones dadas en la dialéctica cualitativa es posible comprender que existan personas que se han apropiado de una gran cantidad de saberes y que son capaces de repetirlos en todo momento y situaciones, pero que no han podido construir explicaciones originales para comprender e interpretar y así reformular una realidad psicológica, sociológica o educativa.

Igualmente, la dialéctica cualitativa describe la necesidad de pensar y emplear tres lógicas que, pareciendo excluyentes, constituyen un solo bloque. En la primera de ellas, la lógica ontológica, se reconoce que los objetos concretos que van a ser investigados, poseen un desarrollo que requiere conocerse; la segunda es la lógica de indagación-intuición, que se utiliza para conocer lo que no se conoce, pero que desea conocerse y; la tercera es la lógica de comprensión-exposición, que se usa para organizar y teorizar la explicación cualitativa de lo conocido (ver Cuadro 1).

Cuadro 1
La educación como proceso de constitución de conciencia



Los Autores, 2006

Asimismo, estas lógicas, en su aplicación investigativa, exige del sujeto que realiza una apropiación de conocimiento cuente con técnicas cualitativas y cuantitativas para el registro de lo que conoce y de lo que piensa. Esto es así porque -en ocasiones- la investigación, dentro del problema del conocimiento, se la considera como una actividad valiosa en sí misma, pero separada del proceso de conocimiento. En el caso de la dialéctica cualitativa, la investigación se plantea como el medio para organizar la apro-

piación de conocimiento y comprensión de un objeto concreto que debe ser explicado racionalmente. Por lo tanto, se percibe a la educación, en la dialéctica cualitativa, como el proceso de constitución de conciencia, donde se requiere saber cuáles son las formas que esta última puede asumir y los órganos que participan en ese proceso. Así mismo, se destaca la necesidad de reconocer los conocimientos identificados en el sujeto como saber empírico, mágico, religioso, artístico, mítico, sentido común y teórico, que es la historia de su desarrollo cultural y de su propia conciencia.

Así, la dialéctica cualitativa permite aceptar como básico el proceso de constitución de conciencia de los sujetos, y se afirma que las instituciones educativas son responsables de la formación intelectual de profesionales con conciencia teórica, que puedan construir explicaciones racionales de la realidad, empleando categorías de análisis y conceptos como herramientas para apropiarse cognitivamente y hermenéuticamente de la realidad, para comprender y organizar la investigación y poder explicar lo conocido. Todo esto permitiría aceptar que la realidad, el pensamiento creativo y las explicaciones que se generan sobre todo objeto que se pretende conocer cambian permanentemente, además de estar dotados de complejidad.

Dialéctica hermenéutica del pensamiento creativo

Dentro de la interacción dialógica descrita, a su vez, ocurre un proceso interpretativo y que Martínez (1999) denomina círculo hermenéutico, en el que hay un movimiento del todo a las partes, más que un círculo es una espiral que, como una escalera de caracol, va cambiando de dirección a cada paso y vuelve siempre a la misma posición, pero elevándose de nivel: en cada vuelta aumenta la riqueza de la descripción, el nivel de penetración y la profundidad de la comprensión de la estructura estudiada y de su significado.

En la comprensión de la estructura del discurso se anota Bermejo (2001), aclarando que en el círculo hermenéutico la obra o el objeto de estudio debe ser inspeccionado desde perspectivas alternas, donde la inspección inicial está conformada por el conocimiento preliminar o visión global del objeto, procediendo luego a una visión detallada de los componentes de dicho objeto, continuando con una alternancia de dichas visiones, con lo que cada examen mejora la comprensión del mismo.

Este movimiento armónico permite adentrarse en el carácter denotativo y expresivo de la obra del autor, en la medida que se conoce y comprende el entorno socio-histórico de éste; es por ello que para el estu-

dio de una obra la acción hermenéutica debe ser ubicada dentro de un patrón de sentido, a través de conjeturas y validaciones, comprensiones y explicaciones, que en el caso del texto escrito, dicho patrón tiene la siguiente orientación: palabra – frase – capítulo – obra- contexto -, señalándose qué tan importante premisa metodológica por analogía podemos aplicar a otras formas de construcción significativa del discurso como acto social que se concreta en un micro contexto permeado por el macro contexto, López (2002).

Asimismo, al estudiar el ámbito de acción de la hermenéutica, Beuchot (2002) expresa que los textos no son sólo los escritos, sino también los hablados, los actuados y aun de otros tipos van, pues, más allá de la palabra y el enunciado. Es así como Gadamer y Bermejo coinciden en que el origen del método hermenéutico se ubica en el siglo XVII con la interpretación de la Biblia, extendiéndose luego a la comprensión de textos jurídicos y literarios, obras de arte y producciones discursivas, entre otras. Civila (2002) complementa estas ideas cuando expresa que en este método se puede ubicar a Heidegger cuando dice que el lenguaje es la casa del ser, o al propio Gadamer, que señala la historicidad, la tradición y la autoridad como elementos que determinan la comprensión y la interpretación, siendo éste último autor, junto con Ricoeur y Vattimo, sus representantes más denotados en la actualidad, y quienes han llevado a la hermenéutica a constituirse tanto en una teoría como en una praxis de la interpretación crítica (Hurtado y Toro, 1997).

Pero, más allá de su carácter interpretativo, para Ricoeur (citado por Roig, 2002), en la hermenéutica está presente una inteligencia (o captación) de doble sentido. Se trata de la existencia de dos planos de lectura, uno manifiesto y el otro oculto, por lo que, según Osorio (2002), esta no apela a la tradición de la especialización, sino a una posición ontológica de la comprensión humana de los fenómenos culturales. En este contexto lo único particular de la antropología sería el registro de las conversaciones de lo que ha dicho el ser humano a través de los más diversos modos de vida que ha desarrollado.

Así, ante la pregunta sobre qué características debe poseer una obra para que sea estudiada por la hermenéutica, Beuchot (2002) señala que en ellos no haya un solo sentido, es decir, que contengan múltiple significado. Este carácter polisémico conforma la premisa principal para determinar si el objeto o producción puede ser sometido a un análisis hermenéutico.

De esta forma, la inteligencia, el pensamiento y la creatividad son susceptibles de ser vistas a través del 'cristal' hermenéutico. De la Torre (1997:56), con relación a la creatividad reafirma esta idea cuando expresa que:

Si definir es rodear un campo de ideas con una valla de palabras, creatividad sería como un océano de ideas desbordado por un continente de palabras. Con esta expresión quiero mostrar la dificultad de abordar todo el contenido conceptual y connotativo con que la ciencia, la historia y la sociedad han ido 'cargando' la acción y pensamiento humanos que un día convenimos en llamar creativos. Estamos ante un fenómeno polisémico, multidimensional, de significado plural.

Lo dicho permite reconocer a los métodos dialéctico y hermenéutico como complementarios, en el entendido que el investigador los emplee simultáneamente y sin establecer de manera intencional énfasis en alguno de ellos, este supuesto es avalado por Apel y Habermas (citados por Hurtado y Toro, 1997:25) al señalar que "el pensamiento humano (en su polisemia) es hermenéutico-dialéctico, es decir, dirigido a buscar el significado que una acción tiene para quien la realiza y su estructura subyacente", pues son ese significado y la interpretación que la anima las que convierten un simple acto o hecho en acción humana. Similar apreciación ofrece Martínez (1999:98) cuando indica que "La lógica dialéctica y la hermenéutica constituyen los procesos mentales naturales, espontáneos y más apropiados para el estudio y comprensión de esos procesos de alto nivel de complejidad y con los cuales se enfrentan, sobre todo las ciencias humanas", en su contexto interpretativo de los textos y las acciones en la historia.

A este punto Beuchot (2002) agrega que en el acto hermenéutico discursivo hay un texto, un autor y un intérprete. El texto puede ser de varias clases: escrito, hablado y actuado (o plasmado en otros materiales, y aun se ha tomado como texto el puramente pensado). Precisamente la sutileza interpretativa o hermenéutica discursiva consiste en captar la intencionalidad significativa del autor, a pesar de la injerencia de la intencionalidad del intérprete. El intérprete pone en juego un proceso que comienza con la pregunta interpretativa frente al texto; sigue con el juicio interpretativo del intérprete, juicio que suele ser primero hipotético y luego categórico; y se pasa de hipotético a categórico mediante una argumentación que sigue una inferencia hipotético-deductiva, o reproductiva, o abductiva. En todo caso la argumentación interpretativa sirve para convencer a los otros miembros de la comunidad o tradición hermenéutica acerca de la interpretación que se ha hecho.

Esta tesis la apoya Gadamer (1991:12), al referirse a la Hermenéutica como el método que "Designa el carácter fundamentalmente móvil del *estar ahí*, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia del mundo". Así, que el proceso com-

preensivo sea abarcante y universal no es arbitrariedad constructiva de un aspecto unilateral, sino que está en la naturaleza misma del texto o acto.

Sin embargo, en su origen el problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metódico. No se interesa por un método de la comprensión que permita someter los textos, igual que cualquier otro objeto de la experiencia, al conocimiento científico. Ni siquiera se ocupa básicamente de constituir un conocimiento seguro y acorde con el ideal metódico de la ciencia. Y sin embargo trata de ciencia, y trata también de verdad. Cuando se comprende la tradición no sólo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades.

No obstante el conocimiento histórico no busca ni pretende tomar el fenómeno concreto como caso de una regla general. Lo individual no se limita a servir de confirmación a una legalidad a partir de la cual pudieran en sentido práctico hacerse predicciones. Su idea es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única. Por mucho que opere en esto la experiencia general, el objetivo no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo cómo se desarrollan los hombres, los pueblos, los estados, sino comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal estado, qué se ha hecho de él, o formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así y cómo debe plasmarse en el texto científico de manera legítima.

Así, la organización de un experimento para medir cualquier magnitud se legitima por el hecho de que la medición se realice con la mayor precisión y de acuerdo con todas las reglas del arte. Su legitimación sólo la obtiene por el contexto de la investigación. De este modo toda ciencia encierra un componente hermenéutico. Del mismo modo que no puede haber una cuestión histórica o un hecho histórico en aislamiento abstracto, tampoco puede decirse nada parecido en el ámbito de las ciencias naturales. Y esto no significa en modo alguno que con ello se esté restringiendo la racionalidad del procedimiento, en la medida que tal racionalidad es posible. El esquema de planteamiento de hipótesis y verificación se da en toda investigación, también en la de las ciencias del espíritu. Naturalmente, también en éstas se da en consecuencia el peligro de que se considere la racionalidad del procedimiento como una legitimación suficiente del significado de lo 'conocido' de esta manera. Ello conduce a pensar que cuando se "Plantea una interpretación creadora que respete el enigma original de los símbolos y que se deje enseñar por él, pero que, a partir de ahí, promueva el sentido, forme el sentido en plena responsabilidad de un pensamiento autónomo" (Ricoeur, 1969:41), donde la 'cualidad' del objeto representa el significado de la investigación.

Lo cualitativo de la investigación hermenéutica

La investigación cualitativa posee como telos básico comprender detalladamente la perspectiva de los otros, reconstruir lo social a partir de lo individual, hacer inteligible el modo de vida del otro, reconstruir la historia, aprehender los significados que los informantes atribuyen a los elementos del contexto; interpretar el acto humano y social; así que comprender, reconstruir, aprehender, interpretar son algunos de los compromisos cognitivo-teleológicos, clave de la investigación cualitativa (González, 2003:118).

Pero, la explicación teleológica manifiesta en la investigación cualitativa hermenéutica requiere del sujeto que investiga las habilidades suficientes para reconocer las estrategias básicas en la comprensión de una realidad, que si bien es compleja en su dimensión filosófica, requiere ser abordada de manera textual y contextualmente, más aun cuando se trata de problemas educativos.

Así, el debate epistemológico acerca de las divergencias en la selección de estrategias para la investigación cualitativa, tiene su motivación en cuatro puntos básicos:

1. La búsqueda de métodos de investigación que satisfagan los objetivos de tales trabajos (la relevancia de los datos para la comprensión del problema).
2. El bosquejo de la coherencia de los métodos y procedimientos utilizados en la investigación con las acciones subsiguientes (ejemplo, participación no solamente en el planeamiento, la ejecución o la evaluación, sino en todas las fases, inclusive la investigación).
3. La opción de dar mayor importancia al sujeto en la investigación y, en lo posible, convertir esta en un acto educativo propiamente dicho (¿quién investiga la realidad de quién?).
4. El propósito de informar con precisión, tanto en lo que se refiere a la validez como a la confiabilidad de los datos obtenidos (el problema de la conversión de fenómenos y procesos cualitativos de datos cuantitativos acerca de conceptos abstractos).

Por lo que, el método hermenéutico, en la óptica cualitativa, no se puede ver ni analizar independientemente del debate epistemológico global y sobre todo del discurso científico, ni de las teorías, ni de sus conjugaciones con la práctica (praxis) de los campos científicos a los que se les aplica.

Tanto es así que el criterio de 'validez' de la explicación científica, en la investigación cualitativa, se sustenta en la credibilidad de los investiga-

dores, esto supone que la verdad está relacionada con el significado que en un marco de referencias intersubjetivas tiene para el investigador lo observado y explícitamente con la forma en que se construyen los significados en la vida cotidiana, esto requiere que toda la información recolectada se interprete sólo en el marco contextual de la situación social estudiada, siendo el contexto un individuo, una comunidad, su historia, su lenguaje, o sus características (Toledo, 2002).

Lo planteado permite reconocer la importancia de la relación del investigador con el objeto a la hora de construir el discurso, es evidente que a partir del uso de técnicas cualitativas como estudio de casos, historias de vida, entrevistas, encuestas, sea fácil que se produzca un proceso de identificación tanto a nivel psicológico como a nivel histórico o contextual. Por ello el enfoque cualitativo hace énfasis en hechos aislados de carácter subjetivo para formular proposiciones ligadas al tiempo y al espacio, donde la realidad 'creada' se formula en un paradigma cualitativo, que implica entender cómo funciona la asignación de significados a la acción social, que resulta ser la clave para entender la intención epistemológica de este paradigma (Rusque, 2003).

Además, el paradigma cualitativo acepta la intervención de los valores, tanto del investigador con el contexto que lo condiciona como de la relación cercana que se establece con los sujetos investigados, de la misma manera que el conocimiento previo que se tiene sobre el problema a investigar, con lo que los métodos de recolección cualitativa buscan una interacción limitada y especializada centrada sobre uno o algunos sujetos particulares. Esta perspectiva endógena se refiere al uso de métodos comprensivos y fenomenológicos que en términos generales se refiere a que el objeto se nos revela en la conciencia.

Sin embargo la investigación cualitativa es fundamentalmente inductiva, por cuanto los investigadores desarrollan conceptos y teorías a partir de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos o hipótesis ya preconcebidas (Rusque, 2003). Con base en esta posición idealista, el paradigma cualitativo tiene una decidida fundamentación humanista, que nace de percibir la vida social como resultado de la percepción que tiene el actor de su propia vida social, por medio del significado compartido a través del proceso de interacción. Esto tiene como consecuencia una percepción de la realidad como cambiante, precaria, sujeta a negociaciones y revisiones.

Por lo tanto, podemos señalar que la dimensión específica de la perspectiva cualitativa, en cuanto a la construcción del discurso, se refiere al reconocimiento del papel de la interacción individual y grupal, como aspec-

to organizativo de las mediaciones simbólicas de la vida social, elemento focal de este modelo. (Myers, 1971 y Villegas, 2000). Aquí uno de los elementos que destaca es la cultura biográfica, entendida como mediaciones sociales y simbólicas que permite comprender la subjetividad como objetiva y subjetiva a la vez, a través del método comprensivo, interpretativo y de la razón dialéctica. Esto significa que la información y formación del investigador le reporta al objeto a explicarse una realidad epistémica invaluable, más aun cuando se pretende 'educar' a partir de ella.

Dialéctica y hermenéutica pedagógica

La filosofía, la pedagogía, el lenguaje y la comunicación tienen mucho que ver con lo que expresamos cuando hablamos de saber, *comprender* o interpretar cualquier tipo de discurso. Pero, reflexionar sobre el saber conduce inevitablemente a opinar sobre los diferentes modos de saber y de conocer, sobre los métodos con los que el saber se alcanza y los instrumentos con los que se desarrolla el propio discurso. En el diálogo sobre el comprender y el interpretar nos surgen preguntas referentes a las estructuras de la comprensión, al sentido de los acontecimientos y de las palabras, al horizonte de la interpretación, al sujeto que comprende e interpreta o al objeto (hecho educativo) que es comprendido e interpretado.

Así, el comprender e interpretar hechos educativos se realiza en los condicionantes tiempo-espacio, no coincidentes con lo que la físico-matemática entiende por tiempo-espacio, y nos topamos, en ese caso, con la historicidad y el mundo pedagógico como condiciones de posibilidad de la comprensión y la síntesis dialéctica.

Pero, comprender un hecho educativo nos remite al mundo discursivo, donde comprender e interpretar (hermenéutica) y la dialéctica tienen un lugar crítico hacia la objetividad. Además, interpretar un evento educativo o un texto nos hace preguntar por el sentido, tanto del acontecer del que forma parte el evento como del lenguaje al que el texto se adscribe. Es más: preguntarnos por el sentido del acontecer o del lenguaje parece implicar preguntas que conciernen al sentido del ser (docente-educando) y al sentido del mundo (instituciones educativas). En cuyo caso, cuestiones que parecerían, en un primer momento, afectar solamente a la filosofía, entendida como 'teoría de la ciencia', 'teoría del método' o 'teoría del lenguaje', es decir, meta filosofía, nos remitirían a preguntas que serían competencia de lo que la tradición denomina *ontología*. Los términos saber, comprender, interpretar son temas centrales de la reflexión pedagógica, y una vía hermenéutica y dialéctica de la filosofía tiene que habérselas con ellos, para ponerse en claro sobre que sean la filosofía y la pedagogía discursiva, como

acontezca el lenguaje o que signifique la comunicación y diálogo docente-educando en el mundo educativo textual y contextual.

Luego, la filosofía y la pedagogía, como disciplinas de las ciencias sociales (saberes sobre la cultura, la sociedad, el arte, el hombre, la religión, la educación o la historia) intentan definir el propio estatuto científico-pedagógico desde un presupuesto fundamental: los hombres ponen en las propias creaciones un sentido que, para ser captado, exige un método cualitativo propio de comprensión diverso al practicado por las ciencias de la naturaleza. Hermenéutica sería, en este caso, el arte de descifrar el sentido de las acciones del hombre, de comprender sus textos literarios, sus comportamientos éticos y sus creaciones estéticas. De ahí se ha venido a designar con el nombre de hermenéutica la disciplina que se ocupa de la técnica de interpretar textos (Gadamer, 1991), especialmente literarios e históricos. Es la tarea que la vieja mitología asignaba a Hermes: actuar de mediador-intérprete entre los hombres y los dioses. Cuando teóricos cualificados de la hermenéutica han intentado una definición de la misma nos hablan del arte de comprender correctamente la palabra de otro, especialmente la escrita (Schleiermacher, 1985), de teoría sobre el arte de interpretar fenómenos vitales fijados en textos escritos, de disciplina que desarrolla los métodos de la exégesis de textos por oposición a la práctica de la exégesis misma.

Esto permite rememorar el desarrollo histórico de la vía hermenéutica de la filosofía educativa, lo que supondría recorrer un largo camino pedagógico. En la antigüedad nos encontraríamos con los personajes del Cratilo platónico, con Aristóteles, con San Agustín y con Vicente de Lerins. Más cerca de nosotros, y por citar nombres familiares, nos cruzaríamos con Spinoza, Schleiermacher, Dilthey, Husserl y Heidegger, entre otros. Una conversación con los personajes del Cratilo podría quizás llevarnos a la conclusión de que las cosas no han cambiado mucho desde entonces. Un breve entendimiento con Spinoza sacaría a relucir inevitablemente el *Tractatus theologico-politicus* y los criterios de una hermenéutica crítico-racional de los textos de la tradición jurídica. Un trecho en compañía de Schleiermacher nos permitiría descubrir ideas y planteamientos básicos de la hermenéutica contemporánea: alcance e implicaciones de la hermenéutica como método universal de interpretación, insuficiencia del positivismo filológico para la comprensión de textos del pasado, la praxis de la interpretación como reproducción de procesos pedagógicos de creación estética, la congenialidad compartida entre interpretado e intérprete como condición de la fidelidad interpretativa. Todo un proyecto metodológico para las ciencias histórico-culturales, construido sobre el supuesto romántico de un *absoluto*, manifestándose de modo finito en el educando y el educador.

Así, comprender la dialéctica discursiva, en la relación educando-educador, es la forma originaria del estar en el mundo del *Dasein*; es la determinación originaria del *estar ahí* en cuanto proyecto emancipador de la formación educativa. Esto significa que a comprensión hermenéutica del discurso pedagógico es asunto previo a la diversificación del saber en áreas y métodos diferenciados en el fortalecimiento de la transdisciplinariedad pedagógica. Por lo que la comprensión de la realidad pedagógica no es simplemente un modo más entre las formas de comportamiento del sujeto educativo, sino el modo peculiar de *ser* del existir del discurso pedagógico. Se trataría de programar, así, una hermenéutica de la facticidad discursiva, entendida como exégesis del ser en el mundo del *Dasein*, y de establecer un sentido sacado del mismo acontecer fáctico, en cuya historicidad se siente inscrito el mismo educando y educador intérprete.

Entonces, ¿Se agota el sentido de un acontecimiento, el significado de una palabra o la validez de una experiencia en la singularidad discursiva propia de cada uno de ellos? ¿Es posible un conocimiento científico neutral, desvinculado de toda axiología pedagógica? ¿Es la interpretación del discurso pedagógico una reproducción pura de productos educativos del pasado? ¿Cuáles son las funciones y atribuciones del intérprete educativo, al transmitir para el presente el arte, las creencias, las ideas o los valores de la tradición educativa? ¿Cómo se constituyen los contenidos de lo que se nos comunica y qué sentido tiene el universo de símbolos con que la comunicación opera en el discurso pedagógico? ¿Qué validez posee la racionalidad que subyace a la llamada ciencia pedagógica moderna: un valor instrumental o un valor absoluto? ¿Pueden la praxis educativa y la comunicación que en ella acontece, ser sometidas a un proceso de tecnificación y cientificación, que olvide los intereses del mundo cotidiano?. La vía hermenéutica y dialéctica de la filosofía y la pedagogía poseen, pues, un amplio elenco de cuestiones que proponer al concepto galileano de ciencia y al modelo lógico-lingüístico por ella defendido. Son estas mismas y otras cuestiones las que han propiciado el actual retorno de la reflexión filosófica y pedagógica a su vía hermenéutica y dialéctica.

Entonces, desde la perspectiva interpretativa de la hermenéutica el mundo del aula de clase es un escenario rico en experiencias que puede ser estudiado con intención de hacer aproximaciones que faciliten comprender los procesos de aprendizaje y la producción del conocimiento. Así, docente-escenario-alumno se complejizan para dar vida a la dinámica dialéctica del aula de clase (educando-educador-saber pedagógico). En el anterior contexto, el mundo interior, intrasubjetivo, de sus actores, alumno-docente, se vinculan con el mundo exterior, extrasubjetivo, escenario en los cuales acontecen y se encuentran los fenómenos implicados por cada

una de las subjetividades individuales (Villegas, 2000). De este encuentro Intrasubjetividad-Extrasubjetividad emerge la intersubjetividad, impredecible en su conformación o estructuración, pero que puede ser leída en convivialidad con el otro.

En este sentido, se puede prescindir de la razón para hacer pedagogía, pero no para hablar sobre pedagogía. Conocer y comprender en pedagogía versa sobre conocer y comprender cuál es la complejidad que inquieta al creador, pero no necesariamente a comprender tal complejidad. La comprensión de la complejidad, en su globalidad, sobreviene. Es como pasar de no conocer nada a conocerlo todo, es como cazar la presunta verdad ajena (Wagensberg, 1998).

Una verdad que aplicada a la educación y al discurso pedagógico el 'método científico de las ciencias naturales' la presenta bajo tres parámetros: primero, defiende el dualismo epistemológico, o sea, la separación radical entre el sujeto y el objeto de conocimiento, segundo, ve la ciencia social como neutra o libre de valores y, tercero, considera que el objetivo de la ciencia social es encontrar regularidades y relaciones entre los fenómenos sociales.

En otra visión más amplia surgen posibles enfoques que buscan la síntesis de los contrarios y que son frecuentemente enunciados los hermenéutico-dialécticos que vienen teniendo significativo aporte en las actuales tendencias de la investigación en ciencias sociales, y que en los debates sobre los métodos cuantitativos y cualitativos, y sobre las dicotomías epistemológicas, se ubican en el grupo de los terceros excluidos (Dos Santos Filho, J. y Sánchez Gamboa, S., 2001).

Hoy, cualquier avance en la dialéctica-hermenéutica del discurso pedagógico se alimenta, sin duda, además de su propio desarrollo en la praxis educativa, de la capacidad de asimilar las contribuciones del empirismo moderno y de la fenomenología contemporánea, donde la dialéctica-hermenéutica rescata el carácter relacional del proceso de producción del conocimiento, con relación al sujeto y al objeto.

Tanto el sujeto y el objeto educativo se alimentan, en el discurso pedagógico, de las categorías de explicación y comprensión, consideradas también, por mucho tiempo, como categorías científicas separadas e independientes una de otra, caracterizando tipos diferentes de ciencia, pero en la dialéctica se implica mutuamente. Las dos categorías, además, se dan como resultado de los procesos de análisis, síntesis y de movimiento; de pasar de lo real empírico a lo abstracto y de este a lo concreto (procesos y categorías que se articulan en la dinámica del proceso del conocimiento).

Es así como en la perspectiva de la dialéctica discursiva, la comprensión y la explicación no son procesos intelectualmente conexos, sino que son un solo proceso, simplemente referidos a dos niveles diferentes, pero articulados, en la construcción del objeto. Es así que cualquier descripción de una estructura dinámica, o de una estructura significativa del discurso pedagógico tiene un carácter comprensivo con relación al objeto estructurado y un carácter explicativo con relación a las estructuras más limitadas, que son sus elementos constitutivos del proceso de transformación pedagógica.

Otras dos categorías se imbrican en el discurso pedagógico: las categorías cantidad-calidad, donde las investigaciones con enfoque dialéctico, en lo referente a los aspectos teóricos, generalmente usan las técnicas historiográficas, tratando las dimensiones cuantitativas y cualitativas dentro del principio del movimiento. Esas categorías se modifican, se complementan y se transforman una en la otra y viceversa, cuando son aplicadas a un fenómeno concreto. De hecho, las dos dimensiones no se colocan la una contra la otra, sino que se interrelacionan como dos fases de lo real en un movimiento acumulativo y transformador; de tal manera, que no podemos concebirlas una sin la otra ni una separada de la otra.

En ese sentido, los textos básicos sobre dialéctica y hermenéutica consideran como uno de sus principios el paso de los cambios cuantitativos a los cambios cualitativos y viceversa, aplicado inicialmente por Engels a la dialéctica de la naturaleza y después ampliamente utilizado en el análisis de la dinámica de la formación de las sociedades y de las transformaciones de los fenómenos sociales y políticos. Esos principios de la concepción dinámica de la realidad y de la unidad y lucha de contrarios que explican su origen, desarrollo y constante transformación son la base para considerar que los cambios cualitativos están ligados necesariamente a los cambios cuantitativos. En otros términos, todo cambio cuantitativo es el resultado de ciertos cambios cuantitativos. Por otro lado, una cualidad nueva, surgida en el transcurso de determinados cambios cuantitativos, no se comporta de manera pasiva con relación a esas últimas, sino que, por el contrario, ejerce una influencia de paso, provocando también cambios cuantitativos característicos rigurosamente determinados.

Es así como en la investigación educativa frecuentemente son empleados resultados y datos expresados en números, sin embargo esos indicadores deben ser interpretados y contextualizados a la luz de la dinámica social más amplia, tornándose así el análisis cuantitativo en cualitativo. Esto es, en la medida en que insertamos los datos en la dinámica de la evolución del fenómeno y éste dentro de un todo mayor comprensivo, articulamos en la interrelación dinámica del conocimiento, tanto las di-

menciones cualitativas y cuantitativas como las categorías empleadas por los sujetos en la explicación y comprensión del objeto.

Como vemos la superación del falso dualismo técnico implica la inclusión de otros elementos constitutivos del proceso científico. La verdadera opción no está en las técnicas, sino en los enfoques epistemológicos, pero, contaminados por el falso dualismo técnico, podemos llegar a transformarlo en una dicotomía epistemológica, cuando apenas buscamos justificativas para ese dualismo en otros dualismos. La superación de ese dualismo y la superación de las dicotomías epistemológicas exigen retomar las categorías básicas de la producción del conocimiento y sobrepasar las polarizaciones entre cantidad-calidad, sujeto-objeto, explicación-comprensión. Exige, también, nuevas concepciones de investigación y esfuerzos en la búsqueda de síntesis y nuevas maneras de articular los elementos constitutivos de la investigación en ciencias sociales desde un tercer excluido: la dialéctica-hermenéutica del discurso pedagógico.

Conclusiones

Es así como llegamos al momento en que se propone una síntesis que supere los falsos dualismos y las dicotomías epistemológicas y se admite la existencia de diversos enfoques en la medida en que se polarizan diversos aspectos del proceso de producción de conocimientos. Tales polarizaciones generalmente se presentan entre las categorías de la objetividad y de la subjetividad, entre cantidad y cualidad, entre explicación y comprensión. De igual forma, se acepta que nos es posible establecer una relación directa entre las técnicas, los métodos y una base epistemológica del discurso pedagógico. La articulación de esos elementos, la proporción de utilización de factores cualitativos o cuantitativos dependen de la construcción lógica que el investigador en la educación elabora, en las condiciones materiales, sociales e históricas que propician o permiten el trabajo de investigación. En ese sentido, la investigación educativa es el resultado de esas condiciones, considerándose un producto social histórico. Por tal motivo la aceptación de la existencia de diversos enfoques que se definen a partir de las polarizaciones o de las varias construcciones lógicas del discurso pedagógico que privilegian un determinado elemento de análisis cualitativo conduce a la posibilidad de aceptar nuevos enfoques que proponen la síntesis de los elementos polarizados o privilegiados en otros enfoques que garanticen la pluridisciplinariedad pedagógica.

Podemos observar que aquí no se trata de opciones radicales, sino de definir intensidades en ese *continuum*, lo que conduce a una mayor elaboración y articulación de conceptos, corrigiendo desequilibrios presentes en las

formas radicales de los paradigmas cuantitativo-realista o cualitativo-realista en el discurso pedagógico desde un enfoque teórico determinado.

Esta discusión y reflexión epistémica nos permite reconocer que caminar por la vía dialéctica y hermenéutica de la pedagogía equivale a reflexionar sobre la identidad de la filosofía misma y sobre su estatuto epistemológico. Constituida así la misma filosofía de la educación en tema de reflexión, la hermenéutica mantiene que la comprensión e interpretación cualitativa de acontecimientos, palabras o datos educativos tiene solamente lugar cuando quien comprende o interpreta pone en juego los presupuestos desde los que opera. Consecuente con esa convicción, la hermenéutica se esfuerza por mostrar lo que tiene como ingenuidad epistemológica del neopositivismo, cuando éste olvida los presupuestos de la comprensión, llámense intereses, prejuicios o experiencias precientíficas del intérprete. Sectores como la estética, la ética, el derecho, la religión, la literatura o la educación, se resisten al monopolio epistemológico, que la lógica o la formalización científica pretenden ejercer sobre el lenguaje. Las resistencias aludidas tienden más bien a establecer una doble vía de legitimación de la verdad y significado de los hechos y de las palabras. Una estaría regulada por la lógica hermenéutica y en ella se prestaría atención al sentido e intencionalidad puestos por la subjetividad; otra, que podría ser etiquetada de lógica científica, atendería a la objetividad y a los derechos del dato.

En definitiva, a partir de la vía hermenéutica del discurso pedagógico, en una palabra, creemos que lo que expresamos con términos como saber, experimentar, evidencia, comprensión, no son propiedades de las cosas o de los objetos sino asuntos del hombre. Creemos, además, que este hombre (educador-educando) pone en esos actos toda la carga de relatividad histórica, de intencionalidad pedagógica y de sentido teleológico de que es portador. Y, por lo mismo, que la ciencia y el obrar son cosas que, por humanas, son asuntos que conciernen al *humanismo pedagógico*.

Por lo tanto, cada estadio del desarrollo de la conciencia dialéctica y hermenéutica es inmediatez del conocimiento pedagógico, la cual se media dialécticamente. El objeto educativo no es comprendido en su inmediatez indeterminada sino en la totalidad del devenir dialéctico, que lo abarca y que comprende por igual al objeto y al sujeto educativo, determinando y mediando el uno por el otro. Así el sujeto cognoscente (docente-alumno), por otra parte, no ejerce su función de modo aislado, sino integrado en la totalidad de la experiencia del espíritu. Mediatez e inmediatez educativa se complican, de modo que toda inmediatez se encuentra mediada por la totalidad de la experiencia del espíritu y, a la inversa, toda

mediación presupone una inmediatez. Ambos aspectos, recíprocamente complicados y condicionados, son inseparables en el pensamiento hegeliano y han sido puestos de relieve en nuestros días por el pensamiento hermenéutico en una de las ideas centrales del mismo: la del círculo hermenéutico, según el cual la totalidad pedagógica y la parte educativa se *coimplican* en la interpretación.

Referencias

- Abbagnano, N., Paci, E., Viano, C., Garin, E., Chiodi, P., Rossi, P., y Bobbio, N. (1971). *La evolución de la dialéctica*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Ander-Egg, E. (2001). *Métodos y técnicas de investigación social I. Acerca del Conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen Humanitas.
- Bermejo, J. (2001). Encontrar Información en Textos. Disponible: <http://www.uiah.fi/projekts/metodi/240.htm> [Consulta: 2001, junio 09].
- Beuchot, M. (2002). *Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica*. Disponible: <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/beuchot>. [Consulta: 2002, febrero 28].
- Civilia. (2002, Febrero 09). *Acerca del método de investigación cualitativo*. Disponible: <http://www.civilia.com/instituciones/filosofiaonline/metodos.htm>. [Consulta: 2002, febrero 09].
- De La Torre, S. (1997). *Creatividad y Formación*. Primera edición. México: Editorial Trillas.
- Dos Santos Filho, J. y Sánchez Gamboa, S. (2001). *Investigación educativa cantidad – cualidad*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gadamer, H. (1991). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- González, F. (2003). Apuntes acerca de algunos conceptos básicos de investigación cualitativa. *Sapiens*, 4, (1) 107-132.
- Hurtado, I., Toro, J. (1997). *Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de cambio*. (1ª ed). Valencia. Carabobo: Edición Episteme Consultores Asociados C.A.
- Jiménez, B. (2002). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Disponible: <http://www.editorial.udg.mx/ruginternet/rug17/3investigacion.html>. [Consulta: 2002, mayo 06].
- Kuhn, T. (1968). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, O. (2002). *La Metodología Cualitativa: un paradigma emergente en la investigación y desarrollo de la educación*. Disponible: <http://maryarena.maz.uasnet.mx/noviembre98/noviembre98a2.html> [Consulta: 2002, enero 01].

- López, S. y de la Fuente, P. (2002). *En Torno a la Dialéctica: Antología de Textos de Manuel Sacristán Luzón*. Disponible: <http://www.pcc.es/realitat/sacristan.html>. [Consulta: 2002, febrero 19].
- Martínez, M. (1999). *La Nueva Ciencia*. (1° Ed.). México, México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2000). *El paradigma emergente*. (2° Ed.). México, México: Editorial Trillas.
- Morin, E. (1981). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Kairós.
- Myers, R. (1971). *Methods in psychobiology*. New York: Academic Press London and New York.
- Osorio, F. (2002). La Explicación en Antropología. Disponible: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/04/frames04.htm> [Consulta: 2002, febrero 09]
- Parmeggiani, M. (2003). Experimentalismo versus hermenéutica: G. Deleuze. *Episteme*, Vol. 23, (2) 127-149.
- Philips.(2002). Dialéctica. Disponible:<http://www.philips.cl/artephilips/terminos/dialecti.htm>. [Consulta: 2002, febrero 28].
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations, essais d'hermeneutique*. Paris^o: Editions Du Sevil.
- Roig, A. (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta: La moral latinoamericana de la emergencia*. Disponible: <http://ensayo.rom.uga.edu/filosofos/argentina/roig/etica/etica8.htm> [Consulta: 2002, febrero 09].
- Rusque, A. (2003). *De la diversidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Editores Vadell Hermanos.
- Schleiermacher, F. (1985). *Hermenéutica y crítica*. Madrid: Editorial Cincel.
- Toledo, M. (2002). La Investigación Cualitativa. Disponible: <http://www.sld.cu/instituciones/ipk/bolepid/bol46-01.htm>. [Consulta: 2002, mayo 06].
- Villegas, M. (2000). La enseñanza de la investigación desde la sospechosa objetividad a la compleja subjetividad: algunas ideas para su discusión. 353-360. Carlos Manterola (Compilador). *Teoría y práctica para transformar la educación*. Caracas. Unidad de Investigación, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Wagensberg, J. (1998). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Editores Tusquets.