



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA CHALCO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

**EL PAPEL DE LA REFLEXIÓN METODOLÓGICA  
EN LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA,  
LA HERMENÉUTICA  
Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Que para obtener el Grado de Maestría en Ciencias de la Educación,  
presenta:

**Lic. José Antonio Razo Navarro**

Asesor del Proyecto:

**Mtro. Pablo Flores del Rosario**

Chalco, México, junio de 1998.

# Índice

	<i>Pág.</i>
<b>Índice</b> .....	ii
<b>Introducción</b> .....	v
 <b>PRIMERA PARTE:</b>	
<b>REFLEXIÓN METODOLÓGICA Y TRADICIÓN CIENTÍFICA: UNA TENSION VIRTUOSA</b> .....	
Marco de discusión .....	1
Marco de discusión .....	2
<b>I. El papel de la reflexión metodológica</b> .....	7
1. La metodología como preceptiva procedimental .....	7
2. La metodología como preceptiva criteriológica global .....	21
3. La metodología como espacio de clarificación y crítica de criterios teóricos y metateóricos lógicamente articulados .....	34
4. ¿Aptitud descriptiva o propositiva de la reflexión metodológica? ..	42
5. Una concepción práctica de la metodología .....	56
<b>II. Comunidades y tradiciones científicas</b> .....	64
6. Tradiciones de investigación .....	65
7. «Noviciado» de los investigadores e integración de las comunidades científicas .....	76
8. «Formación» de los investigadores e integración de las comunidades científicas .....	87
9. Tradición científica y reflexión metodológica: una tensión virtuosa .....	98

	Pág.
<b>SEGUNDA PARTE.</b>	
<b>LO INVESTIGABLE Y LO DIGNO DE SER INVESTIGADO .....</b>	104
Marco de discusión .....	105
<b>III. Estrategia categorial .....</b>	108
10. Las categorías como condiciones del conocimiento .....	108
11. Categorías, lenguaje e historicidad .....	123
12. El trabajo categorial en los procesos de investigación .....	136
<b>IV. Conceptualización del ámbito objetual .....</b>	146
13. ¿En cuántos «mundos» puede trabajar un investigador social?	146
14. Objetivismo y hermenéutica .....	149
15. Los significados de «significado» y su relación con el reconocimiento y la valoración de ámbitos objetuales .....	163
16. Expresiones y manifestaciones susceptibles de tratamiento hermenéutico .....	189
16a. Textos y acciones .....	190
16b. Acciones y formas de vida .....	210
16c. ¿Sólo textos y acciones con relación a formas de vida? .....	217
<b>V. Lo digno de ser investigado .....</b>	220
17. El problema de la neutralidad valorativa .....	222
18. Modalidades de investigación hermenéutica .....	236
18a. La <i>Verstehen</i> como problema .....	237
18b. De la «comprensión de contenidos» a la «comprensión reconstructiva» .....	241
18c. La «crítica» como actualización de la razón .....	256

**TERCERA PARTE.**

**REFLEXIÓN METODOLÓGICA, HERMENÉUTICA E**

<b>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA .....</b>	<b>273</b>
Marco de discusión .....	274
19. Hermeneutización de la investigación educativa .....	277
20. La hermenéutica y la investigación «interpretativa» en educación .....	289
20a. Tipos de estrategia categorial .....	289
20b. Ámbitos objetuales .....	295
20c. El papel de los valores .....	307
21. La práctica de la investigación educativa y las prácticas educacionales .....	317
 <b>Consideraciones finales .....</b>	 <b>334</b>
 <b>Bibliografía .....</b>	 <b>xi</b>

## Introducción

La traducción es posible para el individuo que domina dos lenguas y, a partir de ese dominio, puede indicar lo que significa en una lengua lo dicho en otra. No obstante, también pueden intentarse traducciones por parte de un individuo que conociendo sólo una lengua, procura comprender en qué circunstancias se emplea una determinada emisión para, a partir de ahí, buscar situaciones equivalentes en su propio mundo lingüístico, en las que cabría emplear esa emisión para apelar a determinados significados previamente reconocidos o no. En este segundo caso son muy grandes tanto la promesa como el riesgo porque emprendiendo la traducción desde determinados puntos de vista, pueden darse por buenas traducciones que desde otros puntos de vista (no considerados por el intérprete) conviertan los significados objeto de tematización en cercanos o radicalmente distantes, en complementarios o excluyentes, en aceptables o inaceptables.

La traducción encierra peligros porque no es solamente un trueque de palabras y frases entre una lengua y otra, sino que es siempre el encuentro entre dos tipos de concepciones del mundo no necesariamente compatibles en todos sus puntos sino, generalmente, más bien lo contrario. Así pues, toda traducción supone interpretación, y toda interpretación supone un horizonte desde el cual se comprende. No hay interpretación —ni traducción— neutral.

Traducir e interpretar se vuelven tareas necesarias cuando se reconoce que hay allí dos tipos de interlocutores que, al menos en algunos aspectos, no pertenecen a la misma comunidad ni atienden los mismos tipos de problemas. Y es bien sabido que ante el reconocimiento de la alteridad se abren opciones que van desde intento de dominar al “otro” hasta el interés de reconocerlo como tal y, quizá, de entenderse con él. La estrategia para lograr

lo primero es la lucha abierta o velada, la violencia física o simbólica. Lo segundo, en cambio, sólo es posible por la vía del reconocimiento mutuo que posibilite un diálogo en el que no haya perdedores, sino sólo ganadores, aunque uno de los argumentantes tenga que reconocer en algunos puntos la superioridad de las posiciones del otro.

Entre la filosofía de la ciencia, la hermenéutica y la investigación educativa existe un ancho frente abierto al diálogo y al común enriquecimiento, pero para hacer posible ese diálogo se requieren traducciones e interpretaciones porque, a diferencia de lo que solía ocurrir en el pasado, hoy es más bien inusual encontrar filósofos que atiendan sistemáticamente los asuntos pedagógicos, y menos aún los relativos a la investigación educativa. Por otro lado, los pedagogos y los investigadores educativos tampoco muestran ya, como ocurría en otros tiempos de un modo generalizado (sin comprometerse de bulto con el buen o mal curso de esas incursiones), un interés central por las cuestiones filosóficas.

El campo de lo educativo constituye una suerte de torre de Babel en la que se hablan diferentes lenguajes. Lenguajes que no siempre resultan comprensibles para todos los que aquí habitamos. Aunque cada uno tiene algo que decirle y algo que escucharle a los restantes. Entre todos construimos bien o mal esta torre, y en esta división cada vez más especializada y al mismo tiempo cada vez más interdependiente del trabajo, la Babel de lo educativo se enriquece y contribuye al enriquecimiento de otras torres de Babel respecto a las que en ocasiones resulta complicado discernir los límites, si es que, en absoluto, los hay.

Realizar traducciones e interpretaciones que vinculen la filosofía de la ciencia, y más concretamente en su vertiente hermenéutica, con la investigación educativa, no son más que los prolegómenos de un proceso dialógico en el que, aún cuando es posible que no siempre se llegue a acuerdos, se abre la posibilidad del intercambio y el enriquecimiento mutuo de los interlocutores. Al menos porque ese contacto con lo distinto puede

permitirles darse cuenta de que su posición es una de las posiciones en juego, no la (única) posición correcta. De ello podría obtenerse como mínimo, la necesidad de justificar dicha posición, lo que implica ya no un posicionamiento natural, sino crítico frente a nuestros conceptos del mundo. Y si tomamos en cuenta que es a partir de esos conceptos que orientamos nuestras acciones vitales cotidianas, en el campo científico lo mismo que en el de la actitud natural ante nuestra vida de todos los días, entonces este tipo de prácticas se convierte en constitutivo de nuestro modo de ser lo que somos y de hacer lo que hacemos.

A la toma de postura crítica ante tareas que de cualquier modo se presentan en el transcurso de la praxis cotidiana, le viene bien tener a la vista horizontes más amplios.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Algunas de las discusiones que serán entabladas en el presente escrito parecerían más o menos obvias a la vista de un filósofo de la ciencia que seguramente dirá en más de un punto: "este debate sólo tiene un interés retórico". Por supuesto espero que no todos los asuntos que se tratan aquí cumplan sólo un papel retórico, pero si una de las tareas reconocidas a la hermenéutica consiste en ser mediadora entre el saber de los expertos y los practicantes naturales, aún la productividad retórica cumpliría con un cometido que vale la pena cumplir. Fuera de eso, también espero que entre un improbable lector filosófico tanto como en uno educativo, este trabajo se ofrezca también con un interés crítico, en el que no sólo esté en juego el modo de decir las cosas sino en el que lo dicho ofrezca posibilidades de construcción y reconstrucción de significados.

Cabe aclarar que a lo largo del informe, se irá estableciendo una discusión con planteamientos de diferentes propuestas respecto a las cuales no sólo mantenemos posiciones comunes. El propósito de ello no es ejercitar facultades erísticas o algo así, sino ir construyendo, a lo largo de discusiones con posturas diferentes, una propia (al menos en el sentido de ser aquella con la que el autor de este trabajo se identifica), que con seguridad no será equivalente en todos sus aspectos a la de ninguna de las posturas que se someten a discusión. El propósito de ello consiste en realizar un ejercicio exploratorio y crítico que pone el énfasis en las implicaciones de la tradición hermenéutica, pero para llevar a cabo esa "exploración" no hemos podido menos que recurrir a una serie de trabajos de otros tantos autores que han abordado asuntos afines con el problema de investigación en torno al cual se estructura este escrito, sin embargo, reconocemos que los problemas de estos

\*\*\*

El problema general del que nos ocupamos en el presente trabajo se dirime en uno de esos intentos de diálogo interdisciplinario. En este caso, de modo general, entre la filosofía de la ciencia y la investigación social. Pero más concretamente, entre la hermenéutica y la investigación educativa. Se refiere a la viabilidad de la hermenéutica como interlocutora pertinente al interior de los procesos de reflexión metodológica emprendidos desde el campo de la investigación educativa.

\*\*\*

Las tres “partes” de las que se compone el presente informe se encuentran subdivididas, a su vez, en seis “capítulos” en los que se abordan, respectivamente, una serie de problemas que se esbozan a continuación.

El propósito de la “*Primera parte*” (*Capítulos I y II*), es clarificar el papel que desempeña el horizonte desde el que se acomete la realización de una investigación. En primer lugar, se plantea la tesis de que no es posible realizar ninguna investigación (educativa o de cualquier otro tipo) al margen de un determinado horizonte metodológico. Ahora bien, para que la asunción implícita o explícita de un horizonte de ese tipo no aparezca como un pegote

---

autores, es decir, las preguntas a las que sus obras dieron respuesta —sus problemas—, no coinciden exactamente —y en ocasiones ni lejanamente— con *nuestros* problemas, por afines que puedan ser en algunos casos. Es así que con alguna frecuencia nos hemos visto en la necesidad de hacer críticas, propuestas, integraciones y analogías útiles para *nuestros* fines a partir de propuestas desarrolladas de otra forma por otros autores. Por cierto críticas, propuestas, integraciones y analogías que, seguramente en muchos casos, los propios autores no habrían autorizado, pero que consideramos pertinentes en el contexto de los problemas que aquí se plantean. Obviamente la pertinencia de tales ‘operaciones’ y de los fines que con ellas perseguimos están, a su vez, abiertos a la discusión crítica de cuyos resultados nos hacemos plenamente responsables.

externo que si clama algo es su eliminación, lo primero que habrá que mostrar es su carácter de condición *sine qua non*, es decir, su inevitabilidad. En relación con esto, se reflexionará sobre la pertinencia de la tesis según la cual, todo horizonte de indagación se construye en referencia a la tradición en la que los investigadores se forman, pero que, no obstante, los baremos reconocidos como legítimos en una determinada tradición, pueden seguir siendo discutidos.

Es decir, que el asunto de la *Primera parte* es la dialéctica entre, por un lado, la tradición desde la cual se acomete la realización de un trabajo de investigación en general y en el ámbito educativo en particular, y, por otro lado, el papel de la reflexión metodológica como espacio de discusión y crítica de los presupuestos desde los que se articula la propia tradición: desde los que se emprenden los procesos investigativos.

La *Segunda parte* (Capítulos III, IV y V), se estructura en torno a la tesis según la cual, a todo horizonte metodológico le subyacen: 1. Una concepción del mundo (una posición teórica y ontológica); 2. Una concepción de la forma en que conocemos el mundo (una posición epistemológica), y; 3. Una concepción relativa a la forma en que valoramos el mundo (una posición axiológica). A partir de esos tres tipos de concepciones y de posicionamientos, y sólo a partir de ellos, resulta dable el planteamiento de la lógica general y de las estrategias específicas desde las que una investigación concreta e incluso un programa de investigación de amplio alcance pueden ser proseguidos. Pero no sólo eso, sostengo que de acuerdo al tipo de asunciones que se realicen en esos tres ámbitos metateóricos, se construye el horizonte metodológico desde el que se reconoce la posibilidad de un mundo en tanto existente, investigable y digno de ser investigado.

De este modo, la *Segunda parte* de nuestro informe se orienta a la exploración, deliberación y toma de postura entre diversas formas de conceptualización del ámbito objetual, estrategia categorial y posición

axiológica, desde las que una investigación es susceptible de planteamiento, realización y reconocimiento.

Finalmente, el objetivo de la *Tercera parte (Capítulo VI)* consiste en la puesta en marcha de los resultados de las dos partes precedentes a fin de mostrar su plausibilidad o implausibilidad para comprender y discutir la pertinencia de los baremos metodológicos subyacentes en algunos estilos de investigación usuales y emergentes en el campo de la investigación educativa. Sin que ello implique un propósito calificador y menos aún descalificador, sino, sencillamente, dialógico.

\*\*\*

Deseo concluir esta parte introductoria comentando que, por lo que a mí respecta, el presente informe de investigación teórica no es más que un ejercicio de autoclarificación muy preliminar con el que he buscado comenzar a construir asideros, o, si se quiere, faros que me permitan orientarme y asumir posiciones metodológicas con base en razones tematizadas hasta donde sea posible —aunque falibles y siempre abiertas a nuevas discusiones—, durante la realización del trabajo investigativo que desarrollo en la División Académica Chalco del ISCEEM.

**PRIMERA PARTE:**

**REFLEXIÓN METODOLÓGICA Y TRADICIÓN  
CIENTÍFICA:**

**UNA TENSION VIRTUOSA.**

## Marco de discusión

En la actualidad ha dejado de ser bien visto emprender la tarea de la reflexión metodológica con pretensiones *normativas* de cara a la realización de trabajos de investigación empírica. En cambio, suele aceptarse de buen grado el trabajo metodológico en términos reconstructivos. Una serie de teóricos<sup>1</sup> —y no los peores— tienden a denunciar la impertinencia de los intentos del primer tipo ofreciendo argumentos como los siguientes:

- i) En primer lugar, se reprueba el hecho de que las propuestas metodológicas sean planteadas en términos de *rutinas procedimentales* de carácter técnico que por su acartonamiento obstaculizan más que facilitar o al menos permitir la labor imaginativa y llena de aventuras que es la investigación verdaderamente fecunda.

---

<sup>1</sup> Al parecer nadie objeta el papel de la metodología en términos de un análisis de la racionalidad del trabajo científico, lo que está en cuestión es que esos análisis puedan ser legítimamente recuperados en las investigaciones concretas, al "ras del suelo". En Gadamer, por ejemplo, se critica el tecnologicismo del concepto tradicional de metodología porque tiende a dejar de lado los procesos deliberativos que exige toda investigación. Pero nuestro autor confunde a menudo este tipo de metodologicismo con la metodología. En esos casos, presenta a la metodología como si fuese, en general, tecnologicista. Por ejemplo cuando dice que: "para el investigador parece difícil comprender el *estrechamiento perspectivista* que lleva consigo el pensamiento metodológico. Él está orientado desde el principio por referencia a la *justeza metodológica de su procedimiento*, esto es, está apartado de la dirección contraria que supone la reflexión." (Gadamer, H.-G. *Verdad y método I*, Salamanca, Sigueme, 1991, pp. 644-645.) De este modo, Gadamer identifica la metodología con el diseño y la posterior aplicación mecánica de un "*procedimiento*" preestablecido de una vez por todas, lo cual, como veremos, no es la manera más adecuada de entender las cuestiones metodológicas que, por lo demás, tampoco tienen porque estar al margen de la reflexión.

- ii) En segundo lugar, se señala su improcedencia por considerarlas como conjuntos de *reglas* a la vez prescriptivistas y simplificadoras con las que los metodólogos se engolosinan pero que en la vida real, cotidiana, del trabajo de los investigadores: nadie sigue...
- iii) Y nadie tiene por qué seguir considerando, en tercer lugar, que generalmente se trata de "ensueños" concebidos por extranjeros que pretenden venir a reglamentar un ámbito que sólo conocen de oídas.

Las tres descripciones—críticas contienen, cada una a su modo, algo de cierto, algo de exageración, y mucha falta de puntería en relación con las verdaderas potencialidades que la *reflexión metodológica propositiva*<sup>2</sup> (y no exclusivamente reconstructiva) puede reclamar el día de hoy.

Respecto a "i", es posible afirmar que no abundan en la actualidad teóricos reconocidos que identifiquen la metodología con el diseño de "*recetas técnicas*". Lo que sí resulta más común, incluso entre filósofos y científicos muy destacados<sup>3</sup>, es la práctica quijotesca de vencer caricaturas de propuestas metodológicas presentándolas como si se tratara de meras *rutinas procedimentales*, o como si esa forma de tratamiento fuese una

---

<sup>2</sup> En lo que resta de esta *Primera parte* del informe (*Capítulos I y II*), colocaré un subíndice "r" a la palabra metodología cuando se refiera a su acepción meramente reconstructiva ["metodología(r)"] con exclusión de su dimensión normativa, orientativa o, como prefiero llamarla, *propositiva*. Mientras tanto, "*metodología*" (a secas) indicará la ausencia de restricciones de ese tipo. Dará cuenta, pues, de un concepto amplio, capaz de contener en sí posibilidades tanto reconstructivas como propositivas, aunque no prescriptivas porque no tenemos intenciones de decir a nadie como tiene que hacer las cosas sino, si acaso, abrigamos la esperanza de participar en un diálogo siempre abierto en busca de criterios conforme a los que sea más conveniente, racional, plausible, en fin, más justificado hacerlas.

<sup>3</sup> Cfr. *infra*: *Parágrafo 4* de este informe: "Aptitud descriptiva o propositiva de la reflexión metodológica."

fatalidad. Es decir, como si no fuese posible desarrollar propuestas metodológicas en otros términos. Lo cual es absolutamente falso.

En relación con "ii", hay que reconocer que siguen siendo numerosos los filósofos y científicos que se aventuran a hacer propuestas con pretensiones normativas al interior del trabajo de investigación científica, pero no entiendo porque algo así tenga que ser atacable en principio cuando, al plantear abiertamente una esperanza normativa, se cumple con la primera condición para que su crítica sea posible. Lo peligroso, en todo caso, sería trabajar con reglas no clarificadas y rutinarias que por su incontrovertida *naturalidad* estuviesen pertrechadas y a salvo de toda evaluación. Eso sí que resulta de temer en el terreno de la ciencia y en cualquiera otro.

Finalmente, acerca de "iii" tendríamos que decir que muchas de las propuestas metodológicas más influyentes (aunque ciertamente no todas) han sido desarrolladas por los mismos científicos que han sentido la necesidad de repensar las apoyaturas desde las que organizan su quehacer. Tal es el caso de personajes como E. Mach, W. Dilthey, P. Duhem, H. Poincaré, M. Weber, T. Parsons y N. Luhman entre muchos otros estudiosos que, a la par de sus investigaciones sobre cuestiones teóricas y empíricas concretas, han dedicado una buena parte de su atención al tratamiento explícito de asuntos de carácter metodológico. Sin embargo, ello no excluye ni descalifica el hecho de que algunos filósofos tengan también cosas que decir en este tipo de asuntos (la mayoría de los autores arriba citados son reconocidos tanto como filósofos cuanto como científicos). No se justifica el hecho de que la decisión sobre la validez de una aportación se realice tomando como criterio definitorio la pertenencia o no del proponente al campo de la ciencia o al de la filosofía. Además, una distinción así daría la falsa impresión de que, al ser "nativo" de una de esas tribus, se fuera un "extranjero" en la otra, pero eso no sucede. Aunque los márgenes entre ciencia y filosofía fueran precisos –y no lo son– las relaciones entre una y otra llevan cientos de años mostrando su fecundidad.

En caso de que yo mismo pueda ser considerado como un nativo o como un visitante extranjero en cualquiera de esos ámbitos, o en ambos (iii), lo que en este escrito se entiende por metodología no se identifica de ningún modo con la oferta de recetas técnicas (i), pero sí de reglas (ii). Aunque no sólo de reglas.

Parto de la tesis de que un científico, al igual que cualquier individuo que pueda considerarse como un ser humano, actúa conforme a *concepciones, valores, fines y reglas de acción*. Está condenado a ello, ¿qué queda del científico —y del ser humano— si lo privamos ya no de todos, sino de cualquiera de esos elementos? Yo diría que queda un bulto o al menos un individuo ininteligible. Tan incapaz de comprender a otros como de ser comprendido por ellos.

Pues bien, si de cualquier forma las acciones humanas —entre ellas las labores de investigación de los científicos—, están por principio integradas a, y orientadas por concepciones, valores, fines y reglas, parece lo más conveniente no sólo actualizarlas de un modo convencional por su *vigencia* en la comunidad en la que se despliegan los quehaceres de un determinado sujeto (y en la que, frecuentemente, ese sujeto ha sido formado, o, mejor dicho, en la que el sujeto *se ha formado*), sino clarificarlas y calibrar sus implicaciones hasta donde sea posible. Es por lo que nuestra tesis central en esta *Primera parte* del informe (*Capítulos I y II*) consiste en que, *tanto el desvelamiento como la evaluación crítica de tales tipos de presupuestos considerados de manera integrada y referidos a los procesos de investigación científica, constituyen las tareas pasibles de cumplimiento por la vía de la reflexión metodológica.*

En lo que resta de este *Capítulo* se abordará lo siguiente: primero, de la mano de F. Bacon y R. Descartes, se analizará la concepción del método como conjunto de rutinas preestablecidas, o bien de reglas con indicaciones sobre procedimientos precisos y presumiblemente seguros para el logro de resultados confiables (*Parágrafo 1*). Luego, tomando como puntos de

referencia aportaciones de K. R. Popper y E. Durkheim —por cierto tan distantes en otros aspectos—, se pasará a la revisión de un tipo de propuesta según la cual la metodología ha de entenderse como un espacio de análisis y propuesta de reglas cuyo principal cometido no es ya la prefiguración de procedimientos puntuales sino el planteamiento de criterios generales con pretensiones de orientar las investigaciones y/o para llevar a cabo la evaluación de sus resultados (*Parágrafo 2*).

Pero incluso el concepto de metodología que se centra en el análisis y la toma de postura de criterios con pretensiones normativas de carácter general es objeto de impugnación por parte de quienes defienden posturas de carácter exclusivamente reconstructivo. Resulta aleccionador considerar los argumentos de ambas posiciones para tomar una decisión al respecto (*Parágrafo 4*). La tesis reconstructivista estará representada por C. Pereda, mientras que J. Habermas será el abanderado de la que denominamos "propositiva". Situación particular es la que, como se verá, mantiene I. Lakatos con relación a este punto.

En la parte más constructiva de este *Capítulo*, se identificará la reflexión metodológica como un espacio de clarificación y crítica de criterios teóricos y metateóricos (*Parágrafo 3*) en vista de los cuales cabe emprender un trabajo de investigación y diseñar, en un contexto deliberativo, las estrategias procedimentales específicas más adecuadas para cada investigación (*Parágrafo 5*).

En el *Capítulo II* (*Parágrafos 6-9*), se realizará una exploración respecto a la forma en que las propuestas metodológicas pueden ser productivamente realizadas desde, y recuperadas por, comunidades de investigación concretas que, a su vez, forman parte de tradiciones científicas de más amplio alcance en las que los investigadores llevan a cabo su "formación".

## ***I. El papel de la «reflexión metodológica»***

### **1. La metodología como preceptiva procedimental**

En su acepción coloquial, la palabra "método" hace referencia a rutinas procedimentales compuestas por una serie de etapas bien definidas en su orden y en su forma de ejecución, de las cuales se presume que al ser actualizadas siguiendo un patrón estándar, aseguran el éxito en la empresa que se realiza. Es en este sentido que se habla de "métodos" para talar árboles, robar autos, ejercitarse físicamente, planificar la familia, etc.

En este tipo de uso, el valor del "método" mismo no se calibra en términos de si la rutina procedimental, o los fines que con ella se persiguen, están justificados o no. Tampoco importa el tipo de justificación o de críticas que una u otros pudiesen generar. Importan los resultados. Mientras siga "dando resultados", el supuesto método se presenta como una opción viable en general, al lado de otros entre los que puede optarse. Por ejemplo, si alguien opta por un método *M* de planificación familiar, por ser más acorde con sus creencias religiosas que un método *M'*, no es la eficacia de *M* ni de *M'* lo que se pone en cuestión, por lo que el valor tanto de *M* como de *M'*, sigue intocado. Desde un punto de vista como éste, la única forma de descartar un método, es alegando que ha dejado de ser *eficaz*. Cualquier otro tipo de consideración entra al terreno de las "preferencias individuales". El método

se convierte en un *instrumento técnico* entre otros disponibles y viables porque sólo importa el logro de un fin —en todo caso, independiente de él—, mediante el empleo eficiente de unos medios que sólo son valorados en la medida en que garantizan la eficacia en el logro del fin que se persigue. Desde esta forma de ver las cosas, el método mismo (que en realidad no es tal, sino una técnica o un conjunto de técnicas) formaría parte de los medios que se ponen a funcionar durante el proceso.

Para nuestra mala fortuna, en el ámbito de la investigación científica la cuestión no es tan sencilla. Esa serie de pasos o ese dispositivo cuasimilagroso que nos garantizaría la obtención de unos resultados al mismo tiempo que su validez, no existe en ninguna parte. Es un mito que, entre otros, los profesores de secundaria nos empeñamos en seguir reproduciendo cuando hablamos a nuestros alumnos de “los pasos” del “método científico”, cuando les preguntamos en el examen final de ciencias naturales: “¿Cuál es el orden en que deben ser aplicados esos pasos?”<sup>4</sup>, y cosas por el estilo.

Sin embargo ese malentendido tiene predecesores ilustres que imaginaron la posibilidad de entregar al género humano *un* método científico (y sólo *uno*), entendido en términos de series de rutinas bien especificadas tanto en lo relativo a su disposición y a la función que cada una habría de cumplir, como en lo que se refiere al orden y a la forma en que tendrían que ser ejecutadas por cada *operario-hombre-de-ciencia* que aspirase a obtener resultados óptimos con su trabajo.

---

<sup>4</sup> Usualmente la respuesta esperada en estos casos es: “observación, hipótesis, experimentación, comprobación, ley, teoría”. En ese orden. Pero ese tipo de malos entendidos no es privativo de los textos de secundaria. Al menos en lo que respecta a la investigación educativa circulan varios manuales que dan por sentada la inobjektividad del procedimiento señalado por “el método científico” (Cfr. al respecto, la *Tercera parte* de este informe). En tales situaciones se reconoce que esos pasos son los idóneos pero no siempre se les puede dar un cumplimiento cabal en los estudios sociales, y por ende, en los que se ocupan de cuestiones educativas.

\*\*\*

Algo así es lo que se plantea en el *Novum organum* de F. Bacon, obra inconclusa pero que, no obstante, deja ver su empeño de erigirse en una suerte de *catecismo procedimental* para el trabajo científico.

El conjunto de la herencia intelectual que Bacon nos ha legado se encuentra atravesado por una *utopía tecnológica*, o tal vez sería mejor decir que se endereza en el sentido de proveer los "instrumentos" que su autor considera necesarios para el cumplimiento de esa utopía. Tanto en el nivel de la conquista del conocimiento como en el de sus aplicaciones de cara al dominio de la naturaleza. "De la misma manera [dice Bacon] que los instrumentos físicos aceleran y regulan el movimiento de la mano, los instrumentos intelectuales facilitan o disciplinan el curso del espíritu."<sup>5</sup> El "instrumento" intelectual por excelencia es, desde luego, *el método* (baconiano).

La premisa consiste en que no se vence a la naturaleza sino obedeciéndola, y para poder "obedecerla" es preciso conocer las *leyes* por las que se rige. Pero ese conocimiento sólo se obtiene a partir de interpretaciones auténticas que —y aquí es donde reside la dificultad— se han visto suplantadas por "ídolos" resultantes de abstracciones precipitadas, de inducciones mal hechas. Lo que se necesita entonces, en primer lugar, es *un método que nos permita realizar "inducciones legítimas"* con las que los ídolos puedan ser destruidos y disipados. Dicho método constituiría una condición *sine qua non* durante todo el proceso de conocimiento y dominio del mundo porque: "el espíritu, abandonado a sí mismo y a sus libres movimientos es impotente e inhábil para descubrir las leyes generales; es preciso regularlo y prestarle socorros."<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Bacon, F. *Novum organum*, México, Porrúa, 1975, p. 37.

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 92.

A partir de ese diagnóstico, Bacon emprende el diseño de ese método que permitiría acceder a la legítima inducción (“la verdadera vía”) para el conocimiento y dominio de la naturaleza. Como jurista que era, nuestro autor emplea la metáfora de hacer que los hechos *comparezcan* ante la inteligencia. Tal es la divisa central de su método, ya que: “en los datos de los sentidos es donde descansa la sana teoría.”<sup>7</sup> (La “sana teoría” se alcanza, entonces, por la vía inductiva). Pero la clave del éxito reside en *la forma y el orden en que esas “comparecencias” deban ser realizadas*. Es para eso que propone una serie exhaustiva (aunque inconclusa) de *pasos* que habrían de llevarse a cabo, y lo hace en esa especie de manual de procedimientos jurídicos para “procesar” a los “hechos” que constituye su *Novum organum*.

De acuerdo con Bacon, para comenzar tendría que cumplimentarse la elaboración de tres tipos de “tablas de primera comparecencia” (a saber: de presencia, de ausencia, y de grados) en las que se pondría de manifiesto la forma en que el hecho sometido a proceso se presenta, o no se presenta, en los diversos ámbitos naturales. Una vez obtenidas esas tablas, se procedería a la elaboración de un cuarto tipo de tabla (de exclusión) y, asimismo, a la realización de los primeros ensayos interpretativos a los que nuestro autor llama “primera vendimia” (algo así como primera cosecha), imperfecta pero necesaria como punto de partida de interpretaciones sujetas a corrección en las etapas subsecuentes. Esas etapas subsecuentes consisten, por descontado, en nuevas “comparecencias” de los hechos para contrastar con ellos el contenido de las tablas y de las sucesivas vendimias. Para empezar tendría que “citarse a declarar” a lo que Bacon llama los “hechos preferentes”. El resto del proceso no se conoce dada la circunstancia de que, como decíamos arriba, Bacon jamás concluyó la redacción de la obra que nos ocupa.

Cabe señalar que, en el plan general de su *Novum organum*, nuestro autor asienta que después de la elaboración de los cuatro tipos de tablas ya

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 149.

referidos, y de la primera vendimia, la parte restante de su método se basaría en el análisis de nueve tipos de cuestiones, a saber: 1) hechos preferentes, y 2) auxiliares de la inducción; 3) la rectificación de la inducción; 4) el arte de variar las investigaciones según la naturaleza del sujeto; 5) *las prerrogativas de la naturaleza, en lo referente a las investigaciones y al orden que en ellas debe emplearse*; 6) los límites de las investigaciones, o del conjunto de todas las naturalezas en el universo; 7) el arte de llegar a la práctica, o de lo que es relativo a las necesidades del hombre; 8) los preliminares de las investigaciones; y en fin, 9) de la escala ascendente y descendente de las leyes generales.<sup>8</sup> Como se ve, el método baconiano pretendía abarcar desde las "primeras comparecencias" y clasificaciones de los fenómenos, hasta la confección de leyes con aptitudes para "ascender" a lo general y "descender" a los casos específicos. Pero además incluiría la forma precisa en que tales leyes pudiesen ser aplicadas por el hombre para el dominio de la naturaleza.

De todo ese ambicioso plan, Bacon sólo cumple con el primer punto, el relativo a las sugerencias para hacer "comparecer", ni más ni menos, que a *veintisiete* tipos de hechos preferentes.<sup>9</sup> Los restantes ocho asuntos nunca fueron desarrollados, pero lo que sí queda claro es que nuestro autor tenía una gran confianza en las bondades de su método, tanto así que, según él, de su *rigurosa* (es decir, de su intransigentemente apegada) aplicación: "resulta[ria] necesariamente un mejoramiento de la condición humana y un acrecentamiento de su poder sobre la naturaleza."<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> *Ibid.*, pp. 112-113. Las bastardillas son mías.

<sup>9</sup> Las veintisiete especies de hechos preferentes que Bacon desarrolla son las siguientes: "los hechos solitarios, de emigración, indicativos, clandestinos, constitutivos, conformes, excepcionales, de desviación, limítrofes, de potencia, de concomitancia y hostiles, adjuntivos, de alianza, cruciales, de divorcio, de puerta o entrada, de citación, del camino, de suplemento, de dirección, de la vara, de curso, las dosis de la naturaleza, los hechos de la lucha, significativos, policrestos y mágicos." (*Ibid.*, p. 181.)

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 182.

\*\*\*

Pues bien, aún reconociendo lo noble de la intención que parece haber animado a Bacon, aún con el gran respeto que nos merece un clásico de su estatura, y aún con los varios elementos en los que podamos estar de acuerdo con él, tenemos que admitir nuestras diferencias respecto a su intento, harto complicado, y hasta descomunal, de diseñar *el* (único) procedimiento por el que el trabajo científico tendría que ser realizado. Nuestro desacuerdo no reside solamente en la complejidad para llevar a buen término un proyecto de ese tipo, sino en el reconocimiento de que no puede haber un conjunto de procedimientos estandarizados, por bien meditados que estén, por genial que sea su creador, capaces de rendir buenos frutos en todas y cada una de las circunstancias, en relación con todos y cada uno de los problemas susceptibles de ser planteados en todas y cada una de las disciplinas científicas.

Hoy no es usual, pero tampoco es improbable, el diseño de (o las expectativas para orientarse por) ese tipo de panaceas. Es decir, la fe en la existencia o la posibilidad de rutinas prediseñadas conforme a las cuales puedan vehiculizarse procesos indagatorios ordenados, repetibles, autocorregibles, y capaces de garantizar no sólo la obtención de unos resultados, sino además *su validez por el sólo hecho de haber sido obtenidos por la "vía regia" de la ciencia*. En tales casos suele esperarse que la aplicación disciplinada de tales (imaginarias) rutinas técnicas, pondrá en el acto al imperfecto que tenga a bien *operar* con ellas, de cara a una "realidad" manifiesta, a unos "hechos" incontrovertibles a los que, en tales circunstancias, ya sólo restará describir tal y como se presentan.

Entendida así, la metodología se convierte en un espacio para el diseño —ingenieril— de "instrumentos" con los que los investigadores puedan salir bien pertrechados a la cacería de la verdad. Con tales instrumentos en mano, los investigadores podrán no sólo "citar" a los hechos, sino que podrán hacerlos "comparecer" y obligarlos a declarar.

Una posición que no deja de tener sus puntos de contacto con la de Bacon es la que consiste en asignar a la metodología<sup>11</sup> la función de proyectar *reglas* que implican el cumplimiento de tareas procedimentales precisas. Esta forma de entender el papel de la metodología tiene también representantes ilustres entre los que se cuenta R. Descartes. En lo que resta del presente inciso nos ocuparemos del análisis de las propuestas de este autor.

\*\*\*

En el *Discurso del método*, R. Descartes desarrolla *para sí mismo*, según afirma, una serie de reglas o preceptos que tendrían la encomienda de: “conducir [a] la razón y buscar la verdad en las ciencias.”<sup>12</sup> Nuestro autor es más bien ambiguo respecto a la cuestión de si su método se planteaba solo como *su* método (personal), o si lo que pretendía era que otros, o incluso *todos* los que estuviesen interesados en “buscar la verdad”, hicieran uso de él como condición para lograr tal cometido.

Primero afirma: “mi propósito no es enseñar el método que cada uno debe adoptar, para conducir bien su razón; es más modesto; se reduce a explicar *el procedimiento* que he empleado para dirigir la mía.”<sup>13</sup> Sin embargo, después de hacer un recuento de las bondades de su método, dice: “si os parezco exageradamente vanidoso, tened en cuenta que siendo una, sólo una, la verdad de cada cosa, el que la encuentra sabe todo lo que puede saber.”<sup>14</sup> De ello se sigue que sólo puede haber *un* método capaz de mostrar

---

<sup>11</sup> Para el caso de nuestros dos primeros autores de referencia, sólo por extensión puede hablarse de “metodología”. En realidad ni Bacon ni Descartes se proponían discutir metodologías generales, sino diseñar *el método* por el que el trabajo científico debía ser dirigido.

<sup>12</sup> Descartes, R. *Discurso del método*, México, Porrúa, 1971, pp. 1-40.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 10. Las bastardillas son mías.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 17.

al científico el “orden verdadero” y el “camino correcto” para conocer la verdad de todas las cosas. La moraleja de eso parece ser, parafraseando una conocida canción popular colombiana: “a todos los barranquilleros<sup>15</sup> se les informa que ya no busquen *el* método: ¡Ya lo encontré!”. Esto queda plenamente establecido en un pasaje de sus *Meditaciones metafísicas*, donde Descartes apunta: “En el discurso que escribí y publiqué tratando del método *que debe* servir de guía a la razón, y *que hemos de emplear para indagar la verdad científica...*”<sup>16</sup> Finalmente, entonces, su método no es sólo *su* método, sino que es *el* método “que debe”, que “hemos de” seguir para indagar la verdad en las ciencias. Es “el orden verdadero y el camino recto.” *El único*, ya que “sólo hay una verdad para cada cosa.”

¿En qué consiste ese método? De acuerdo con Descartes, en reglas. Esas reglas no han de ser abundantes, basta con cuatro, “pero cumplidas de tal modo que ni por una sola vez fueran infringidas bajo ningún pretexto.”<sup>17</sup> Tales reglas son las siguientes:

1. No recibir como verdadero lo que con toda evidencia no reconociese como tal, evitando cuidadosamente la precipitación y los prejuicios, y no aceptando como cierto sino lo que se presente a mi espíritu de manera tan clara y distinta que acerca de su certeza no pudiera haber la menor duda.
2. Dividir cada una de las dificultades con que tropieza la inteligencia al investigar la verdad, en tantas partes como fuera necesario para resolverlas.
3. Ordenar los conocimientos, empezando siempre por los más sencillos, elevándome por grados hasta llegar a los más complejos.

---

<sup>15</sup> Por “barranquilleros” léase: “científicos”.

<sup>16</sup> Descartes, R. *Meditaciones metafísicas*, México, Porrúa, 1975, p. 49.

<sup>17</sup> Descartes, R. *El discurso...*, *Op. cit.*, p. 15.

4. Hacer enumeraciones tan completas y generales que me dieran la seguridad de no haber incurrido en ninguna omisión.<sup>18</sup>

Las reglas del método cartesiano constituyen imperativos para la razón, pero constituyen además, con toda claridad, preceptivas de carácter procedimental. La primera implica cumplir con el "procedimiento" de lo que Descartes denominó la "duda metódica"; para la segunda, hay que cumplir con un "procedimiento" de análisis; para la tercera, hay que llevar a cabo un "procedimiento" de jerarquización de los elementos en juego, y; finalmente, para cumplir con la cuarta regla es menester la aplicación de un "procedimiento" de enumeración exhaustiva. Pues bien, de acuerdo con su autor, tales reglas de pensamiento (que en realidad son también indicaciones procedimentales muy precisas) buscan, una a una y en conjunto, garantizar la intervención de la razón "como principalísimo elemento" con miras a "desechar prejuicios y rutinas, preocupaciones tradicionales y errores arraigadísimos, que obstaculicen la inteligencia, interponiendo un velo entre ella y la verdad."<sup>19</sup>

La apuesta cartesiana consiste en que el cumplimiento cabal de las reglas de su método sería un camino seguro para acceder a una suerte de comunión con Dios en la que la verdad sería distinguida por el científico de una manera tan "clara y distinta" que no le cabría ya ninguna duda sobre ella. Es sabido que Descartes suele ser considerado como uno de los principales abanderados de la escuela denominada "racionalismo clásico", mientras que Bacon es reconocido como uno de los principales representantes del "empirismo clásico". Eso podría dar la impresión de que las posturas de uno y otro autor son radicalmente diferentes en todos sus puntos, lo cual es inexacto. Si bien para Bacon la fuente última de conocimiento, que nos permite la lectura del "libro de la naturaleza", es la

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 17. Las bastardillas son mías.

*observación de hechos empíricos*, mientras que para Descartes la verdad sólo se alcanza por la “*intuición de ideas claras y distintas*”, ambos autores coinciden en que para el logro de una u otra cosa es indispensable un rígido apego a los imperativos y procedimientos del método que respectivamente proponen. Ambos autores coinciden pues en una posición metodicista de la ciencia. Posición que, por cierto, no ha dejado de ocupar un lugar muy prominente en las sociedades occidentales desde entonces hasta hoy.

La paradoja, tanto del pensamiento baconiano como del cartesiano, reside en que, en ambos casos, se muestra por un lado una firme vocación para el ejercicio de la propia razón. Pero, por otro lado, al requerir la aplicación estricta de las distintas “*comparencias*” (en el caso de Bacon) y la observancia intransigente de unas reglas dadas de una vez por todas (en el caso de Descartes), la razón se ve supeditada a unos criterios procedimentales con pretensiones de colocarse por encima de ella. De regularla de un modo indiscutible. Si ello es así, entonces parecen justificadas las críticas que se han hecho a nuestros autores en punto a la participación de sus doctrinas en un proceso que ha desembocado en el irracionalismo instrumental (metodologicista o tecnologicista) de la ciencia e incluso de la sociedad moderna.<sup>20</sup>

De acuerdo con ese tipo de críticas, lo que comenzó como un intento de introducir la razón *qua* criterio decisorio máximo en los asuntos humanos (y, entre ellos, los científicos), *habría terminado convirtiendo a la razón en sierva de los preceptos metodológicos, devenidos entre tanto los criterios últimos e*

---

<sup>20</sup> Para profundizar en ese tipo de críticas a la “*racionalidad instrumental*” al nivel de la cultura y la sociedad moderna, *Cfr.*: H. Marcuse. *El hombre unidimensional*, México, Planeta-Agostini, 1994; M. Horkheimer y T. W. Adorno. *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1969; *Cfr.* también: H.-G. Gadamer. *Verdad y método, I y II*, Salamanca, Sígueme, 1990 y J. Habermas. *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1992. En estas últimas obras, además de una crítica al instrumentalismo de la cultura y la sociedad modernas en general, se hace tema de las implicaciones de ese instrumentalismo al interior de los procesos de investigación científica.

*irrebasables para la orientación y la valoración del trabajo científico.* Las propuestas cartesianas, lo mismo que las baconianas, habrían interpuesto a la razón una cuadrícula tan cerrada que lejos de orientarla, habrían contribuido a su inmovilización, y que lejos de erigirla en garante de la ciencia, la habrían convertido en esclava del método.

Tratando de dilucidar qué tanto puede haber de cierto en esas afirmaciones para el caso de Descartes, veamos cómo entendía éste la noción de método<sup>21</sup>: “por método [dice] entiendo aquellas reglas ciertas y fáciles cuya *rigurosa observación* impide que se suponga verdadero lo falso, y hace que —sin consumirse en esfuerzos inútiles y aumentando *gradualmente* su ciencia— el espíritu llegue al verdadero conocimiento de todas las cosas accesibles a la inteligencia humana.”<sup>22</sup> La “razón”, entonces, sería una facultad necesaria pero no suficiente para el conocimiento “claro y distinto” de las cosas, a menos que el método venga en su auxilio. Por eso Descartes se aventura a decir que: “mejor que buscar la verdad sin método es no pensar nunca en ella, porque los estudios *desordenados* y las meditaciones oscuras turban las luces naturales de la razón y ciegan la inteligencia.”<sup>23</sup> El método se convierte así en condición indispensable para el recto uso de la propia razón. Mientras que sin método —es decir, sin la “gradualidad” y el “orden” que procuran sus reglas—, la razón es tan impotente que más le valdría no pensar nunca en la posibilidad de alcanzar la verdad.

Como se ve, tanto en las sucesivas comparencias baconianas como en las reglas cartesianas, prevalece el intento de introducir “gradualidad” y “orden” en la empresa científica. Pero no se habla de “orden” y de “gradualidad” como conceptos genéricos. Se habla de *un* orden y *una*

---

<sup>21</sup> Ya se mencionó arriba (*Cfr. supra*, pp. 7 ss.) que para Bacon la clave de la “legítima inducción” residía en el *orden* de las “comparencias”, la elaboración de los diversos tipos de “tablas” y las “prerrogativas de la razón” en las “vendimias” sucesivas.

<sup>22</sup> Descartes, R. *Reglas para la dirección del espíritu*, p. 101. Las bastardillas son mías.

<sup>23</sup> *Ibid.* Las bastardillas son mías.

gradualidad muy precisos, decididos de antemano, de una vez y para siempre. ¿Será acaso que estas propuestas están más encaminadas a introducir *metodicidad* en la labor científica, que en hacer valer verdaderas propuestas *metodológicas*? Si por “metodicidad” se entiende algo así como disciplina, constancia y orden en la realización de un proyecto, mientras que por “metodología” se entiende la reflexión sobre los criterios (en el caso de nuestros autores de referencia se trata de rutinas y reglas procedimentales respectivamente) que han de tenerse en cuenta para la realización y valoración de un trabajo científico, entonces las propuestas que nos ocupan reúnen las dos condiciones, vale decir, las integran. Seguir *el* método en la forma prescrita, sin saltarse etapas y teniendo en cada una de ellas los cuidados que se indican es la única garantía de metodicidad en la investigación. Es la única forma de hacer una investigación “gradual” y “ordenada”. De acuerdo con nuestros autores, eso no sería posible sin el método que respectivamente proponen. Así, para ser metódico es menester el cumplimiento de las exigencias del método, y a la inversa, si se cumple cabalmente con las exigencias del método, se estará siendo *eo ipso*, metódico.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Esa identificación entre la observancia de criterios metodológicos y la consecución de la metodicidad no constituye un rasgo de toda metodología, se trata más bien de un rasgo de propuestas que, como las de Bacon y Descartes, reúnen las tres condiciones siguientes: 1) se presentan como *inapelables*: como válidas de una vez y para siempre; 2) se expresan en términos *procedimentales* puntillosamente precisos, y; 3) garantizan su *eficacia* para el logro de la verdad a quien sea capaz de dar cabal cumplimiento a las preceptivas metódicas (o metodológicas, que para este caso es lo mismo). En cambio, desde una propuesta metodológica que acepte la *falibilidad* de las reglas que propone, tendría que reconocerse la posibilidad de construir (de ir construyendo) itinerarios metódicos no prefigurados en ella y sin embargo susceptibles de reclamar adecuación. Si se hace otro tanto con la garantía de eficacia del método, entonces tendrían que considerarse una serie de condiciones que aquí no tienen mayor relevancia, como el «*tacto*» o el «*buen sentido*» del investigador que bien pueden orientarse por unos criterios, pero que difícilmente pueden hacerse valer en un proceso en el que incluso el orden de los pasos a realizar está previsto de antemano.

Eso tiene también consecuencias en cuanto a lo que se pueda entender por *rigor científico* en una investigación planteada de esta guisa porque, dado que el método marca ya los procedimientos puntuales a seguir, y que se presenta con pretensiones de ser garante de la razón e inapelable (porque toda desviación tendría que considerarse como un error), entonces el rigor queda reducido a la aplicación estricta de las preceptivas. Ser *riguroso* equivale a ser obediente respecto de las preceptivas del método. El método se convierte en un instrumento técnico listo para ser utilizado y reutilizado durante la investigación de todo tipo de problemas sin perder su garantía de eficacia en la búsqueda de conocimientos válidos. En tal contexto, el buen científico no es más que un operario-hombre-de-ciencia, un ejecutor escrupuloso (*rigor*) de rutinas o reglas técnicas (*metodología*) con las que se introduce gradualidad y orden en la empresa científica (*metodicidad*) y se asegura la obtención de unos resultados immaculados (*eficacia*).

De este modo, tanto Bacon como Descartes resultan ejemplos excelentes de un tipo de asunción de lo metodológico. La que lo identifica con el *planteamiento de procedimientos muy específicos, inapelables y con pretensiones de eficacia, siempre que sus preceptivas se apliquen de manera escrupulosa*.

Ahora bien, podría objetarse en términos de “anacronismo”<sup>25</sup>, el hecho de presentar análisis críticos acerca de propuestas que ya tienen más de

---

Finalmente, con la desarticulación de propuestas metodológicas que no prefiguran procedimientos precisos y el orden en que deben ser ejecutados, los *criterios metodológicos* quedan, en el acto, *desgajados de un itinerario procedimental preciso* a través de cumplimiento del cual se lograra, al mismo tiempo, la *metodicidad* del trabajo investigativo.

De acuerdo con L. Laudan (“Un enfoque de solución de problemas al progreso científico”, en I. Hacking [Comp.] *Revoluciones científicas*, México, FCE [Breviarios/409], 1985), algunos autores, como Popper por ejemplo, presuponen “que las normas evaluativas metacientíficas que los científicos emplean para evaluar teorías son inmutables e incontrovertibles.” (*Ibid.*, p. 279.) Sin embargo, continúa Laudan: “resulta anacrónico juzgar la racionalidad de la labor de un Arquímedes, un Newton o un Einstein preguntando si

trescientos cincuenta años de haber sido elaboradas. Sin embargo, uno de los rasgos que nos permite caracterizar a una obra como *clásica* es su aptitud para seguir dando cuenta —no obstante el paso del tiempo— de concepciones y de prácticas que no solamente continúan siendo vigentes, sino, de algún modo, valoradas como correctas, verdaderas, bellas, etc. Tal es, justamente, el caso de propuestas del tipo de las desarrolladas por nuestros autores de referencia. Se trata de propuestas con las que pueden ejemplificarse con meridiana claridad los rasgos por los que algunos autores de primer nivel se sienten justificados, *hoy mismo*, para descalificar en bloque todo tipo de propuestas metodológicas, como si todas las propuestas metodológicas tuviesen los rasgos de las clásicas aportaciones de Bacon y

---

armoniza con la metodología contemporánea de un Popper o un Lakatos. Las ideas de científicos anteriores acerca de como debían evaluarse las teorías deben entrar en los juicios acerca de cuán racionales eran aquellos científicos al someter a prueba sus teorías en la forma en que lo hicieron.” (*Ibid.*, p. 280.) Pues bien, por mi parte coincido con Laudan en la tesis de que las propuestas metodológicas no son inmutables. Considero, pues, que han de irse transformando tanto como lo permitan los elementos de juicio disponibles en cada momento y los consensos que logren alcanzarse a partir de tales elementos de juicio. En principio a un nivel intracomunitario, y sólo después, si es el caso, en niveles intercomunitarios. Coincido también en que no hay una metodología capaz de servir para evaluar *a todas las demás*. Pero no estaría dispuesto a aceptar que, a partir de propuestas que se ofrecen a sí mismas a la discusión, y que por tanto no se consideran inmutables o últimas, sea posible y hasta recomendable entablar discusiones con propuestas no sólo actuales, sino también anteriores. Puede intentarse una comprensión de las razones y las circunstancias pragmáticas contextuales que permitieron a un autor griego por ejemplo decir cosas que hoy, desde otras circunstancias pragmáticas puedan parecer insostenibles. En esos casos puede ser necesario realizar un encuadre lo suficientemente firme de aquel horizonte y del nuestro para realizar la recuperación de propuestas de un filósofo griego que resulten de interés el día de hoy, pero eso no significa que no podamos relutar o reconocer como digno de seguir siendo actual, o emplear como referente crítico, o discutir propuestas elaboradas desde tradiciones con las que mantengamos una distancia temporal o espacial pequeña o grande. Lo contrario conduciría no al “anacronismo”, pero sí un relativismo extremo, a un relativismo de cuño irracionalista.

Descartes. De ahí su actualidad: su sincronía. Si se discuten, pues, es porque esa discusión puede arrojar resultados presumiblemente *interesantes el día de hoy*.

## 2. La metodología como preceptiva criteriológica global

Unos 300 años después de la aparición del *Novum organum* y el *Discurso del Método*, K. R. Popper publica *La lógica de la investigación científica*<sup>26</sup> (en lo sucesivo: *La lógica*), obra en la que sostiene que el concepto de “*metodología*” —o “*lógica de la investigación científica*” o “*teoría general de los métodos*”—, nos remite al *análisis lógico de las “reglas del juego” de la ciencia empírica*. En esa y en otras obras que ya son clásicas en la literatura de la filosofía de la ciencia contemporánea<sup>27</sup>, uno de los blancos favoritos de discusión para

---

<sup>26</sup> Popper, K. R. *La lógica de la investigación científica*, México, Rei, 1991. De acuerdo con los planteamientos popperianos, la “lógica de la investigación científica” coincide en sus tareas con la epistemología, y la epistemología debería identificarse con la teoría del método científico, es decir, con la metodología. Epistemología y metodología tendrían entonces que reconocer un objeto de trabajo común: el análisis de la lógica de la investigación científica como caso paradigmático de las posibilidades humanas de conocimiento en general. En este punto tengo que reconocer mis diferencias con respecto a (el maestro) Popper. Tal como yo lo veo, la reflexión metodológica excede el ámbito de lo tematizable por la reflexión epistemológica. *Cfr. supra*. El *Parágrafo 3* de este informe.

<sup>27</sup> Entre las obras de K. R. Popper que son ampliamente discutidas en la actualidad se encuentran, aparte de *La lógica*, las siguientes: *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, Barcelona, Paidós, 1994; *Conocimiento objetivo*, Madrid, Tecnos, 1992; *La sociedad abierta y sus enemigos, tt. I y II*, Barcelona, Planeta-Agostini (Obras maestras del pensamiento contemporáneo/9-10), 1992; *La miseria del historicismo*, Madrid, Alianza Taurus, 1973.

Popper ha sido la *lógica inductiva* que, según afirma, se ha considerado durante mucho tiempo como *el* método distintivo del trabajo científico, lo cual, de acuerdo con él, es un error muy grave.

Visto desde las reglas de la lógica inductiva, el conocimiento científico parte de observaciones y de la descripción de “hechos duros”. Tales observaciones y por tanto los enunciados en los que se plasman sus resultados han de estar al margen de teorías y de todo conocimiento previo por parte del investigador. Si se cumple con esas condiciones, entonces puede considerarse justificado —siempre que se realice adecuadamente— el paso de los enunciados singulares (observacionales o experimentales) así logrados, a enunciados universales (tales como hipótesis y teorías). Pues bien, en un análisis inscrito en el marco de la “lógica de la investigación”, Popper discute la plausibilidad de los principios que subyacen a la “verificación” de las proposiciones fácticas o básicas, y a la realización de las “inferencias” inductivas, y llega a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, es lógicamente insostenible el paso de enunciados particulares a otros que pretenden validez universal. Para poder plantear inductivamente un enunciado con valor universal y lógicamente consistente sobre la blancura de los patos, por ejemplo, tendríamos que haber conocido a todos los patos. El que hasta la fecha sólo hayamos encontrado patos blancos no es ninguna garantía de que todos los patos sean blancos (es decir, de que entre los patos que nos faltan por conocer no haya al menos uno de un color distinto al blanco). Así, el hecho de haber tenido experiencias con algunos casos, no nos justifica para generalizar nuestras conclusiones a otros casos de los que no hemos tenido experiencia.

En segundo lugar, sobre la pretensión, común entre los inductivistas, de partir de “datos duros” (que supuestamente se encuentran) al margen de la teoría, Popper desacredita la tesis de la validez psicológica de la inducción, según la cual, los objetos externos hieren nuestros (incontaminados) sentidos y, al repetirse, van dejando en nuestro (transparente) espíritu impresiones

que tienden a generalizarse gracias a la reiteración. De acuerdo con nuestro autor, desde la primera repetición de una experiencia, lo que en realidad tenemos es una “repetición-para-nosotros”, o una “similitud-para-nosotros”. Esa similitud-para-nosotros es posible gracias a que siempre —incluso cuando somos recién nacidos— contamos con cierto tipo de “expectativas”. Así, mientras entre quienes defienden las posturas inductivistas, la repetición conduce a un regreso infinito (porque sería imposible determinar cuándo ocurrió la primera “repetición” y sobre la base de qué pudo ser considerada como una “repetición-para-nosotros”), en Popper el retorno no es infinito porque termina con “expectativas innatas” que, paulatinamente, se van perfeccionando. La capacidad de un científico para tener “experiencias” no disminuye por la presencia de “expectativas” sino que, antes bien, tales expectativas devienen condición para que esas experiencias sean posibles.<sup>28</sup> Es por ello que, para Popper: “las teorías son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos ‘el mundo’: para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo. Y tratamos de que la malla sea cada vez más fina.”<sup>29</sup>

Pues bien, después de hacer la denuncia de la imposibilidad lógica y psicológica de la inducción,<sup>30</sup> Popper se apresta a proponer en su lugar el

---

<sup>28</sup> En este punto Popper es profundamente kantiano y, de hecho, cita a Kant durante sus argumentaciones cuando afirma que este tenía razón al decir que no esperamos que el mundo imponga regularidades en nosotros, sino que somos nosotros los que hemos de imponer regularidades al mundo. *Cfr.*: Popper, K. R. “La ciencia: conjeturas y refutaciones”, *Op. cit.*

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 57.

<sup>30</sup> La imposibilidad lógica de la inducción se refiere a la implausibilidad de la inferencia inductiva que pretende generalizar a todos los casos de un fenómeno las experiencias tenidas con algunos de ellos. Mientras tanto, la imposibilidad psicológica de la inducción es demostrada con el razonamiento de que el conocimiento no se logra a partir de “repeticiones” de estímulos que hieren nuestros sentidos, porque de este modo sería imposible establecer cuándo y cómo se da la primera repetición que es, en última instancia: una repetición-para-nosotros. Así, al pretender justificar psicológicamente la inducción se cae en un regreso infinito.

“método crítico” o, como lo llamará después, el “método de conjeturas y refutaciones”. De acuerdo con él, la lógica de la investigación científica consistiría en no esperar pasivamente a “que las observaciones impongan regularidades sobre nosotros”, sino en “saltar decididamente a las conclusiones.” Las conjeturas así entendidas serán más dignas de encomio mientras más “arriesgadas” sean y mientras más clases de fenómenos permitan explicar. La científicidad no se logra por el procedimiento inductivo según el cual solamente apoyándonos en numerosas observaciones podemos plantear enunciados interpretativos paulatinamente más generales, sino en la posibilidad de que nuestras arriesgadas conjeturas sean testables. Es decir, en el hecho de que las consecuencias empíricas, que se siguen del contenido de nuestros enunciados teóricos puedan ser corroboradas o bien falsadas mediante las pruebas más duras a las que podamos someterlas.

El conocimiento científico requiere de una “base empírica”, pero no como punto de partida, sino como recurso para “testar” las conjeturas del científico. Ahora bien, lo que se pone a prueba son enunciados, no “hechos”. Las proposiciones básicas no pueden derivarse de hechos sino de experiencias que, como decíamos, se estructuran en el marco de las expectativas previas del investigador. Así, los enunciados observacionales a los que nos dirigimos durante los procesos de falsación, no están apoyados en experiencias al margen de la teoría: no nos es dado un acceso puramente observacional al mundo (a secas), sino que solamente partiendo de nuestras expectativas podemos tener experiencias del “mundo” (entre comillas).

De cualquier forma, la regla suprema de la metodología popperiana consiste en: “sólo aceptar como científicos los enunciados que sean testables, es decir, que no sean imposibles de falsar.”<sup>31</sup> Otras reglas importantes, aunque dependientes de aquélla, podrían ser las siguientes: a) buscar el esclarecimiento de las relaciones de causalidad entre los fenómenos estudiados, b) procurar la objetividad de los resultados de la investigación,

---

<sup>31</sup> Popper, K. R. *La lógica de la investigación científica*, Op. Cit., p. 48.

etc. Pero, como ya decíamos, la “regla suprema, que sirve de norma para las decisiones que hayan de tomarse sobre las demás reglas, y que —por tanto— es una regla de tipo más elevado: es la que dice que las demás reglas del procedimiento científico han de ser tales que no protejan a ningún enunciado de la falsación.”<sup>32</sup>

Como se ve, la importancia que Popper concede a sus reglas metodológicas no reside en su aptitud para indicar itinerarios procedimentales exhaustivamente definidos de antemano. Aunque contienen implicaciones procedimentales de carácter global, se ubican en un nivel que permite al científico diseñar sus propias estrategias procedimentales específicas para lidiar con sus propios problemas específicos. Ello constituye un punto de divergencia entre la propuesta popperiana y las que hemos analizado con Bacon y Descartes. Otro más, especialmente respecto a Bacon, consiste en que Popper no señala una ruta inductiva al final de la cual estaría la verdad irrecusable. La lógica general que nuestro autor propone para el trabajo científico es deductiva, y las teorías —que aquí no son consideradas como los resultados finales del trabajo científico sino como su materia prima— se consideran siempre “falibles” y, en tanto tales, sujetas a críticas siempre renovadas. La “regla suprema” apunta justamente en el sentido de no cejar en tales críticas. La validez de una teoría se caracteriza en términos de “verosimilitud”, siempre provisional. No se descarta la posibilidad de que, en vista de nuevos elementos de juicio de los que no se

---

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 53. A partir de esas premisas, un enunciado es científico si cumple con dos condiciones: a) pertenece a un sistema lógicamente coherente, y; b) es falsable. La coherencia interna de un enunciado en un sistema de enunciados es condición necesaria pero no suficiente para estar en condiciones de afirmar que se trata de un enunciado científico —podemos encontrar novelas de ciencia-ficción que cumplan con el requisito de coherencia interna y que, no obstante, estén lejos de poder considerarse como obras científicas—. Por eso, en última instancia, para Popper es la “falsabilidad” o “testabilidad” la que permite distinguir entre ciencia y no ciencia. Por eso habla de la testabilidad como el “criterio de demarcación”.

dispone en un momento dado, puedan desmentirse teorías que con los elementos de juicio disponibles en el momento de ser planteadas o criticadas, hayan podido aprobar el “test”.<sup>33</sup>

Por otro lado, Popper reconoce que “siempre será un asunto a resolver por una convención o una decisión el de a qué cosa hemos de llamar una ‘ciencia’ o el de a quién hemos de calificar de ‘científico’”,<sup>34</sup> porque las reglas del juego por las que se orienta la labor científica y por las que se valoran sus productos son, en todo caso, *convencionales* y, por tanto: *fallibles*. “Consideramos [dice Popper] las reglas metodológicas como *convenciones*: las podríamos describir diciendo que son las reglas de juego de la ciencia empírica. Difieren de las reglas de la lógica pura al estilo de como lo hacen las reglas del ajedrez, que pocos considerarían ser una parte de la lógica *pura*: teniendo en cuenta que ésta regula las transformaciones de las fórmulas lingüísticas, el resultado de un estudio de las reglas del ajedrez, podría llamarse quizá ‘la lógica del ajedrez’... Análogamente, el estudio de las reglas de juego de la ciencia —esto es, de la investigación científica— podría denominarse la lógica de la investigación científica... [De esta forma] exactamente lo mismo que es posible definir el ajedrez por sus reglas peculiares, *la ciencia empírica puede definirse por medio de sus reglas metodológicas*.”<sup>35</sup>

Sin embargo, tal parece que el reconocimiento del convencionalismo de las reglas del juego de la ciencia empírica es, en Popper, sólo una aceptación de dientes para afuera. En realidad Popper da repetidas muestras de un

---

<sup>33</sup> Para Popper la única forma racional de hacer ciencia y de elegir entre teorías rivales consiste en no cejar en la crítica de las teorías disponibles, dando de baja, al menos provisionalmente: i) las que no sean testables, ii) las que no logren pasar el test al que sean sometidas (siendo entonces desbancadas por la vía del *modus tollens*) y, iii) las que se vean superadas por otras que, aparte de la condición de testabilidad, cumplan con el requisito de tener un excedente de contenido explicativo en relación con sus predecesoras.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 52.

cierto dogmatismo de cuanto conviene a su “regla suprema” (la posibilidad de que los enunciados científicos sean testables). Tanto así que la considera como condición de científicidad, es decir, como el “criterio de demarcación” entre lo que pueda considerarse como ciencia y lo que no pueda ser reconocido en esos términos. Así, o bien una teoría cumple con la regla de poder ser falsada, o bien, sencillamente, no es científica. No hay ninguna otra alternativa.

Además, al distinguir entre el “contexto de descubrimiento” y el “contexto de validación”, Popper afirma que para él “no existe, en absoluto, un método lógico para tener nuevas ideas, ni una reconstrucción lógica de este proceso... [Más aún] Todo descubrimiento contiene un ‘elemento irracional’.”<sup>36</sup> De ello resulta que lo susceptible de un análisis metodológico es el contexto de validación. Es para tal contexto que Popper propone el método de conjeturas y refutaciones. El contexto de descubrimiento queda, entonces, sub-analizado en la propuesta metodológica popperiana. Ello se pone de manifiesto con toda claridad en *La miseria del historicismo*, donde Popper afirma que “la pregunta: ‘¿Cómo descubrió usted su teoría por primera vez?’ se refiere, por así decirlo, a un asunto enteramente privado, al contrario de la pregunta: ‘¿Cómo corroboró usted su teoría?’, que es la única de importancia científica.”<sup>37</sup>

La pregunta por la “corroboración” (o la validación de una teoría) sí tiene importancia científica porque es la que atiende la regla suprema, pero además, porque es susceptible de un “análisis lógico”. Ello a diferencia de la pregunta por el “descubrimiento”, que no es susceptible de un enjuiciamiento lógico y solamente reviste importancia psicológica. De este modo, Popper sesga la reflexión metodológica en el sentido de privilegiar el análisis lógico de las reglas por las que tendrían que validarse los resultados del trabajo científico, es decir, las teorías ya hechas.

---

<sup>36</sup> Popper, K. R. *La lógica de la investigación científica*, *Op. cit.*, p. 31.

<sup>37</sup> Popper, K. R. *La miseria del historicismo*. Madrid, Alianza, 1973, p. 150.

Si bien es verdad que Popper toma en serio el análisis de cuestiones como el papel de las expectativas de los investigadores en el momento de elaborar sus conjeturas, el papel de las tradiciones, etc., parece que hasta el final conserva la tendencia de asignar la primacía al contexto de validación sobre el contexto de descubrimiento. De hecho, el grueso de su obra se encamina a la tematización de aquél porque, de acuerdo con él, ahí reside la científicidad de las teorías.

Así, si bien Popper reconoce como válido —e incluso necesario— el recurso a teorías científicas o metafísicas por parte del investigador para el planteamiento de sus propias conjeturas y la valoración de sus corroboraciones o falsaciones, extrañamente, considera tales teorías como una suerte de *estímulos externos* a la empresa científica. Y aunque al referirse al papel de las teorías dice que: “son redes que lanzamos para apresar eso que llamamos ‘el mundo’”, y que: “tratamos de que la malla sea cada vez más fina.” Mirando su obra en conjunto, queda la impresión de que para Popper la empresa verdaderamente científica comienza no en el proceso de plantear, de construir teorías, ni en el de tejer “mallas finas” que nos ayuden a construirlas, sino en aquel en el que tales teorías son sometidas a examen crítico tratando de refutarlas. Lo demás es asunto de psicología: no de lógica de la investigación científica. Es decir, no de metodología.

\*\*\*

Para los fines de este escrito es menester el planteamiento de un desacuerdo con respecto a los términos en que Popper asume la reflexión metodológica. Para él, ésta ha de centrarse en análisis puramente lógicos, aunque no de “lógica pura” sino de una suerte de lógica regional referida al análisis de la racionalidad de los procesos de investigación científica (de ahí su propuesta, hoy generalizada, de referirse a este tipo de reflexiones bajo la denominación de: “Lógica de la investigación científica”). La tesis que habremos de defender en las siguientes páginas consiste en que un análisis puramente lógico es

insuficiente para una reflexión metodológica que aspire a tematizar de un modo integral los procesos investigativos y la diversidad de elementos intervinientes en ellos. Y de hecho, nuestro autor da cuenta de esos elementos pero, de acuerdo con su punto de vista, cuando lo hace, no excede los límites de un análisis caracterizable como “lógico.”

Con todo, la propuesta de Popper resulta un claro ejemplo de que la reflexión metodológica no tiene que conducir necesariamente al diseño de rutinas procedimentales específicas (aunque no deja de tener implicaciones procedimentales, estas son de carácter global), sino que puede consistir en la discusión de reglas generales con aptitud para orientar productivamente la labor del científico, pero sin llegar al punto de encajonarla con cuadrículas onerosas. En este punto, la posición metodológica de Popper se aproxima a la que E. Durkheim había desarrollado en *Las reglas del método sociológico*, obra a la que dirigimos nuestra atención en lo que sigue.

\*\*\*

Durkheim busca llevar a buen término su propósito de desarrollar una propuesta metodológica para el cultivo de la sociología mediante el diseño de reglas aptas para tal tipo de investigaciones. Como decíamos, Durkheim se asemeja a Popper en el hecho de que plantea sus reglas con un grado de generalidad que no permite ubicarlas al nivel de rutinas procedimentales específicas, con un orden predeterminado y siempre listo para usarse sino, antes bien, como criterios de investigación globales. A diferencia de Popper, Durkheim pone el énfasis en el planteamiento de reglas que se encaminan a las condiciones bajo las que es dable llegar al establecimiento de teorías verdaderas, no a los criterios por los que pudieran validarse los resultados de teorías ya elaboradas. Es decir, que para Durkheim, la estricta *observancia* de los criterios metodológicos a lo largo del proceso que va desde el planteamiento del problema, pasando por la “recogida” y la elaboración de los datos, hasta la confección de las teorías, sería la mejor garantía de validez de

los resultados así obtenidos. Para Popper, en cambio, la “verosimilitud” de las teorías no reside en el procedimiento por el que hayan sido elaboradas (al que, como vimos, considera como un asunto psicológico, no lógico) sino en su capacidad para resistir las más duras críticas a las que hayan sido y puedan seguir siendo sometidas.

Volviendo a Durkheim, las reglas que este autor propone para el método sociológico son, entre otras, las siguientes:

- R. 1.** El científico social debe observar como “la primera regla y la más fundamental, *considerar a los hechos sociales como cosas... los hechos sociales son cosas y deben ser tratados como tales. Basta con constatar que son el único datum de que puede echar mano el sociólogo. En efecto, es cosa todo lo que es dado, todo lo que se ofrece, o mejor, lo que se impone a la observación.*”<sup>38</sup>
  
- R. 2.** El científico social debe “*descartar sistemáticamente todas las preconociones*”<sup>39</sup>, debe reconocer, por principio, su ignorancia original sobre los hechos que investiga, aunque por sus actividades cotidianas (extracientíficas) pudieran resultarle familiares, como científico, debe abordarlos como quien desconoce algo por completo.
  
- R. 3.** El científico social debe considerar los fenómenos sociales como exteriores a los individuos. Por un lado: “un hecho social se reconoce por el poder de coerción que ejerce o es susceptible de ejercer sobre los individuos... existe con independencia de las formas individuales que toma al difundirse.”<sup>40</sup> Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior: “los hechos sociales son tanto más susceptibles de ser

---

<sup>38</sup> Durkheim, E. *Las reglas del método sociológico*, México, Premiá, 1991, pp. 31, 39. Las bastardillas son mías.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 28.

objetivamente representados, en cuanto son más independientes de los hechos individuales que los manifiestan.”<sup>41</sup>

Durkheim resulta aleccionador desde el punto de vista positivo y negativo. Entendió (igual que Popper), correctamente a mi juicio, que la mejor forma de plantear una propuesta metodológica no es en términos de procedimientos bien especificados, sino mediante criterios generales conforme a los cuales el investigador pudiese orientar su labor de un modo consecuente, pero sin limitar ni su creatividad ni su fantasía. En lugar de procedimientos específicos, estas propuestas metodológicas se ofrecen, por decirlo así, en términos de plataformas de despegue, o de faros orientadores del trabajo científico. Sin embargo, al igual que Popper, Durkheim parece no haberse hecho cargo de que su propuesta metodológica no sólo tenía implicaciones de carácter lógico sino que además —por la puerta trasera—, se comprometía con formas de conceptualizar y valorar el ámbito a ser estudiado y con formas de asumir el marco interpretativo previo del investigador.

Es decir, que con las reglas que planteó, Durkheim estaba tomando *decisiones* de carácter teórico y metateórico, pero sin estar, por lo que parece, dispuesto a reconocer posiciones suyas en lo relativo a estos terrenos. Para él resultaba ‘natural’ e indiscutible la necesidad de que el investigador se deshiciera de sus “preconociones”, y que sólo lidiara en sus pesquisas con hechos accesibles a la observación externa. Pero, si no entiendo mal, es justamente en lo incontrovertido de esa ‘naturalidad’, que residen los mayores peligros. Un análisis explícito de las tres reglas que citamos arriba puede permitirnos aclarar las implicaciones teóricas y metateóricas que llevan incitas, así como refutar la tesis de nuestro autor respecto a que su posición estaba “al margen de toda filosofía.”

En primer lugar, su regla de tratar a los hechos sociales como cosas (“R. 1”) implica asunciones metateóricas de carácter ontológico y

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, pp. 28, 51.

epistemológico. Por las primeras, la sociedad puede ser considerada en términos de un plexo de regularidades externas. Por las segundas, la vía de acceso al conocimiento de tal plexo exterior es la observación.

En segundo lugar, su recomendación (o prescripción) de descartar sistemáticamente todas las prenociones (“R. 2”) implica también una decisión metateórica por cuanto prefigura una determinada estrategia categorial. Da cuenta del papel asignado a los esquemas de conocimiento previo de que dispone el investigador. Y la petición es clara: descartar por principio todos esos esquemas. Son inapropiados, por definición, para el buen desarrollo de la empresa científica.

En tercer lugar, su regla de descartar sistemáticamente todas las prenociones (“R. 2”) se ve desmentida, o contradicha en su propio trabajo, por aquella otra que parte de una conceptualización *a priori* de la forma en que deben ser entendidas las relaciones de determinación entre individuo y sociedad (“R. 3”). La *prenoción teórico-ontológica* según la cual: “los fenómenos sociales son exteriores a los individuos”<sup>42</sup>, se convierte en el *precepto metodológico* según el cual el científico social “debe empeñarse en considerarlos [a los fenómenos sociales] por el lado en que se presenten aislados de sus manifestaciones individuales.”<sup>43</sup> Por tanto, Durkheim plantea una regla en la que *proscribe* las prenociones y otra en la que una prenoción deviene *prescripción*. La distancia entre la proscripción y la prescripción es la misma que hay entre lo que se prohíbe y lo que se exige, y si alguien prohíbe lo mismo que exige, está incurriendo en una contradicción. ¿O es que acaso la proscripción de “R. 3” no resulta de una prenoción de la acción humana como subsumida por definición —es decir, *a priori*, desde un punto de vista *teórico-ontológico* (entre otros disponibles) y no simplemente lógico— por las condiciones sociales generales?

---

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 51.

Sea como fuere, los resultados de las investigaciones emprendidas por nuestro autor respondieron a ese tipo de expectativas —conceptualizaciones *a priori*, o prenociones— devenidas imperativos que Durkheim defendió por principio. Eso se demuestra con toda claridad en los resultados de su investigación sobre *El suicidio*<sup>44</sup>. Al parecer es difícil encontrar un fenómeno que a primera vista parezca más personal que el de quitarse la vida<sup>45</sup>, sin embargo, consecuente con su prenoción determinista caracterizada en términos de regla metodológica, Durkheim se niega a reconocer peso alguno a la deliberación del sujeto que se suicida y explica el fenómeno en términos de “corrientes sociales suicidógenas.”<sup>46</sup> Si un sujeto específico se ha quitado la vida es porque se encontró envuelto en, y determinado por, una de esas “corrientes suicidógenas”. En un contexto tal, el sujeto (*I*) desaparece, la sociedad (*S*) como un todo es el principio y el fin. “La vida está en el todo, no en las partes”<sup>47</sup>, dice Durkheim. Y lo único que puede resultar partiendo de manera tan obstinada de ese tipo de presupuestos, es que siempre: *S* determina a *I*. No hay alternativa.

(Moraleja: ese puede ser el peso de una decisión metodológica, y en realidad, así de importante, es el peso de cada una de ellas).

---

<sup>44</sup> Durkheim, E. *El suicidio*, México, Ed. Coyoacán, 1995.

<sup>45</sup> Esta crítica a los planteamientos durkheimianos la recuperé de: V. Bravo, *Et. al. Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber*, México, Centro de investigación para la integración Social/Juan Pablos Editor, 1985, pp. 17 ss, 74 ss.

<sup>46</sup> Dice Durkheim: “si todos los corazones vibran al unísono no es a consecuencia de una concordancia espontánea y preestablecida, sino porque una misma fuerza los mueve en el mismo sentido. Cada uno es arrastrado por todos.” (E. Durkheim. *Las reglas...*, *Op. cit.*, p. 28.)

<sup>47</sup> Un fenómeno social “existe en cada parte porque está en el todo, lejos de que esté en el todo porque está en las partes.” (*Ibid.*) Así, según nuestro autor, el “todo” (la sociedad considerada como un todo) determina unilateralmente a las partes sin que cada una de esas partes (es decir, cada uno de los individuos) puedan hacer absolutamente nada para escapar a esa prescripción o para modificar las condiciones en las que se encuentran.

Finalmente (digo finalmente sólo para los limitados propósitos de este análisis), la decisión de Durkheim de tratar a los hechos sociales como “cosas” que se ofrecen a la observación (“R. 3”), es nuevamente una toma de postura de carácter metateórico respecto a lo que puede considerarse como cognoscible y lo que no entra en esa categoría. Para Durkheim es cognoscible científicamente sólo lo que se ofrece a la observación externa, si los procesos subjetivos e intersubjetivos no son susceptibles de ese tipo de tratamiento, entonces quedan fuera del alcance de la ciencia. No obstante, como decíamos arriba, Durkheim no tiene empacho en prescribir el recurso a prenociones ni en afirmar que su propuesta está “al margen de toda filosofía”. ¡No lo está! Sus decisiones metodológicas son *sus* decisiones, y sea que se haga cargo de ellas o que no lo haga, esas decisiones están determinando incluso lo que puede resultar de un trabajo, desde otros puntos de vista tan admirable y fecundo, como el que Durkheim ha legado a la ciencia social contemporánea.

### **3. La metodología como espacio de clarificación y crítica de criterios teóricos y metateóricos, lógicamente articulados**

Una de las herencias baconianas<sup>48</sup> que perduran hasta la fecha con fuertes resonancias consiste en adscribir las propuestas metodológicas al terreno de un análisis lógico de los procesos de investigación científica. Por mi parte me resisto a admitir la tesis según la cual, la reflexión metodológica nos remite de modo exclusivo o preferente a análisis de carácter lógico. Tengo por equivocado el concepto de lo metodológico que opera en un reduccionismo de

---

<sup>48</sup> Bacon afirmaba: “debemos advertir que en este *órgano* nos ocupamos de lógica, no de filosofía.” (Cfr. F. Bacon. *Novum organum*, p. 181.)

esa guisa. Más aún, considero que es posible demostrar que todas las propuestas metodológicas que afirman estarse limitando a hacer análisis lógicos o estarse centrando de un modo privilegiado en ese tipo de análisis, en realidad hacen mucho más que eso y se mueven en terrenos que exceden en un grado considerable los puramente lógicos.

Un ejemplo de eso lo constituye la obra más conocida de A. Giddens: *Las nuevas reglas del método sociológico*<sup>49</sup>. En cuyo "Prefacio" se afirma lo siguiente: "En la presente obra me ocuparé del "método" en el sentido en que los filósofos sociales europeos utilizan característicamente el término, y como lo uso Durkheim en *Les règles de la méthode sociologique*. Queda entendido, entonces, que este libro no pretende ser una guía sobre 'cómo hacer investigación práctica' ni ofrece propuestas específicas de investigación; es ante todo un ejercicio de *esclarecimiento de cuestiones lógicas*."<sup>50</sup>

A pesar de que Giddens afirma que su trabajo "es ante todo un ejercicio de esclarecimiento de *cuestiones lógicas*", el tipo de asuntos que trata a lo largo de la obra y, por tanto, el tipo de resultados a los que arriba, constituyen un mentís a esa afirmación. Por ejemplo, cuando discute a la luz de los planteamientos de Schütz, Garfinkel, Winch, Gadamer, Habermas, etc., las posibilidades de un tratamiento de los problemas de investigación social desde la perspectiva de la comprensión de significados intersubjetivamente compartidos en una "forma de vida", o cuando llega a la

---

<sup>49</sup> Como se ve, el título de la obra de Giddens es una paráfrasis del título del texto clásico de Durkheim que comentábamos arriba. La similitud entre ambas obras no radica sólo en el título, en realidad hay un paralelismo hasta el punto que me atrevo a sugerir que la obra de Giddens ha sido confeccionada como una réplica, realizada cien años después, de la obra de Durkheim. Eso queda de manifiesto en el hecho de que las reglas que Giddens plantea abordan temas análogos a las que Durkheim planteara, pero ya en este punto, las posiciones de uno y otro autor tienden a distanciarse. Y por cierto, la posición de cada uno de ellos tiende a parecerse más bien a las tesis vigentes en su respectiva época y tradición investigativa.

<sup>50</sup> Giddens, A. *Las nuevas reglas del método sociológico*, p. 10. Las bastardillas son mías.

conclusión de que ese tipo de tratamientos puede complementarse productivamente con análisis que consideren determinaciones sistémicas más amplias, o cuando plantea la recomendación de distinguir tres aspectos en la producción de la interacción social, a saber: constitución de significado, moralidad y relaciones de poder. En fin, cuando discute ese tipo de asuntos (y asuntos de ese tipo son los que se discuten a todo lo largo de su libro), nuestro autor no está haciendo solamente (ni principalmente): “ejercicios de esclarecimiento de cuestiones lógicas.” Esto es notorio también en sus conclusiones, a las que denomina: “las nuevas reglas del método sociológico”. He aquí algunas de ellas:<sup>51</sup>

**R. 1-n.** “La inmersión en una forma de vida es el medio único y necesario por el cual un observador puede... ‘entender’ la actividad social [en su significado].”<sup>52</sup>

**R. 2-n.** “El observador sociológico no puede tornar asequible la vida social como un ‘fenómeno’ para la observación, independientemente de utilizar su conocimiento sobre la misma.”<sup>53</sup>

**R. 3-n.** “La producción y reproducción de la sociedad ha de ser considerada como una realización diestra de parte de sus miembros... [No obstante] El dominio de la actividad humana es limitado. Los hombres producen la sociedad pero lo hacen como actores históricamente situados.”<sup>54</sup>

---

<sup>51</sup> Para la identificación de las reglas propuestas por Giddens se emplea la misma nomenclatura con la que fueron identificadas las tres reglas de Durkheim sometidas a análisis, agregando a la letra “R” de “regla” y al número identificador, la letra “n” de “nueva”.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 165.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 165.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 164.

En estas tres reglas (con las que, por lo demás, estoy de acuerdo en lo general) hay una simetría puntual con respecto a las ejemplificadas para el caso de Durkheim. La primera regla, "R. 1-n." atiende (igual que "R. 1"), la forma en que es concebido el *ámbito objetual*, o la parte de él susceptible de un tratamiento científico. Vale decir, aquello que en "el mundo" se reconoce como cognoscible en un nivel científico. Durkheim sostiene que la única forma de acceso válido al conocimiento de "el mundo" es la que se mueve entre los límites de la *observación de fenómenos externos*. Giddens, en cambio, afirma que la realidad social sólo puede ser "entendida" (en su sentido) *desde dentro*, es decir, considerando los significados individuales y colectivos que se ponen en juego para la organización de una "forma de vida".

La segunda regla, "R. 2-n." alude a la forma en que Giddens entiende el *marco interpretativo previo del investigador* y el papel que dicho marco ha de desempeñar durante la realización de su labor. En este caso el conocimiento previo del intérprete se considera como indispensable para el trabajo científico, a diferencia de lo que sugería Durkheim en "R. 2" respecto a "descartar sistemáticamente todas las prenociones". En ambos casos se trata de *decisiones metateóricas* relativas a la forma en que se concibe el *marco categorial* del investigador, a sus condiciones de conocimiento. Es una discusión que se inscribe en lo que comúnmente se denomina como *epistemología*. No es entonces con análisis puramente lógicos que se llega a la solución de ese tipo de problemas.

Finalmente, "R. 3-n." se refiere a las relaciones entre individuo ( $I$ ) y sociedad ( $S$ ) que, con Giddens, se caracterizan de un modo dialéctico:  $I \rightarrow S$  pero también  $S \rightarrow I$ , o bien:  $I \leftrightarrow S$ , a diferencia de la posición durkheimiana que consistía en una subsunción de  $I$  en  $S$ , o puesto de otro modo:  $S \rightarrow I$ , pero sin posibilidad de  $I \rightarrow S$ . Lo cual es en ambos casos, se quiera o no, una *decisión teórico-ontológica* relativa a una forma, entre otras posibles, de conceptualizar las relaciones entre los sujetos individuales y la sociedad como un todo. La *decisión* ha de apoyarse en una o en otra teoría social, por

lo que, nuevamente, no descansa sólo en criterios de carácter lógico, sino que entran en juego elementos que pueden ir desde las convicciones de los miembros de una comunidad científica acerca del tipo de propuestas teóricas y/o de modelos metafísicos que pueden ser reconocidos como válidos, hasta la posición política del investigador y de su comunidad. Es decir, entran consideraciones que abarcan desde lo *teórico-ontológico* hasta lo *valoral-normativo*.

Con ello se hace manifiesta la imposibilidad de un análisis puramente lógico para llegar a *decisiones* de este tipo en las que entran en juego —lo quiera o no el científico o el metodólogo que las postule— concepciones teórico-ontológicas sobre lo que sea “el mundo” y el tipo de cosas de las que “ese mundo” está constituido. Además de consideraciones teórico-epistemológicas relativas por un lado a la parte o los aspectos de “ese mundo” que se reconocen como susceptibles de ser conocidos y/o entendidos al nivel exigido por la ciencia, y, por otro lado, al tipo de estrategia categorial desde la que resulta más plausible emprender las indagatorias. En este punto la alternativa está entre tratar de eludir los presupuestos del investigador, o en actualizarlos críticamente. Y, por último, entran en juego asunciones valoral-normativas acerca de lo que se reconoce como digno de ser investigado, acerca de lo que vale la pena investigar.

La conclusión que puede sacarse de ello es que un análisis puramente lógico *no alcanza* para explorar a profundidad las implicaciones del tipo de decisiones y tomas de postura que acaba de ser ejemplificado. A menos que con sólo ese tipo de análisis sea posible dar respuestas satisfactorias a preguntas como las siguientes:

- ¿De qué tipos de objetos está compuesto el mundo? ¿De esos diferentes tipos de objetos, cuáles son cognoscibles científicamente? ¿Entre todo lo que se reconoce como cognoscible en un nivel científico, qué es lo más

digno de ser conocido? ¿Qué tipo de razones pueden esgrimirse legítimamente para justificar decisiones de ese tipo? ¿Por qué?

- ¿Cómo conoce y/o entiende el hombre? ¿A partir de qué elementos conoce y/o entiende el hombre? ¿Cuáles de esos elementos permiten la realización del trabajo científico y cuáles lo obstaculizan?
- ¿Cuáles son las alternativas para conceptualizar las relaciones entre el individuo y la sociedad? ¿Cuál es la más adecuada? ¿Por qué razón (es)?
- ¿Cuáles son las vías más adecuadas para la explicación y/o comprensión de las relaciones sociales al nivel de las comunidades específicas y de los sistemas generales?
- ¿Pueden considerarse las intenciones de los actores como un elemento necesario y/o suficiente a ser atendido en las investigaciones sociales? ¿Qué tipo de problemas generaría una decisión en uno u otro sentido? ¿Es conveniente interpretar las interacciones humanas bajo el modelo de las explicaciones causales? ¿Qué alternativas existen? ¿Cuáles son las implicaciones de una decisión sobre ese asunto?
- ¿Cuáles son las apoyaturas en que pueden basarse las respuestas a cada una de las preguntas anteriores? ¿Son puramente lógicas? ¿Bajo que condiciones podemos reconocer como legítimas esas respuestas?

Cuestiones como esas no pueden ser resueltas con análisis puramente lógicos. Es verdad que cuando se entablan discusiones metodológicas suele hablarse en términos de la "lógica de la investigación científica", "lógica de las ciencias sociales", y cosas por el estilo pero, en lo que se discute, *entran en juego asunciones teórico-ontológicas, epistemológicas (o teórico-cognoscitivas) y axiológicas (o valoral-normativas) articuladas, eso sí, por análisis lógicos*. Es justamente desde la plataforma de todos esos tipos de asunciones (y de sus

formas de integración lógica al interior de una propuesta), que un investigador e incluso una comunidad científica definen sus *concepciones* (del mundo y de la ciencia), los valores y los fines (dignos de ser reconocidos como válidos y como deseables), así como las reglas del juego por las que habrá no sólo de definirse idealmente un deber ser, sino, de hecho, desde las que se constituye, en su especificidad, el tipo de labor con la que se comprometen. El juego que juegan.

De este modo, si bien se reconoce que el análisis lógico es necesario y además muy importante para el planteamiento y/o la discusión crítica de una propuesta metodológica, también queda claro que de ninguna manera es suficiente. Se requiere también tomar en serio discusiones que entran en el terreno de lo teórico y lo metateórico. Solamente cuando esos tres tipos de frentes entran en escena (sea de modo implícito o explícito, sea que el investigador o el metodólogo se lo propongan o no), y sólo entonces, resulta posible pensar seriamente en la posibilidad de construcción o evaluación de una propuesta metodológica (general o particular, con intención interpretativa o normativa, con alcance general o al nivel de un puntillismo procedimental) para prescribir la labor científica, o bien con la intención (propositiva, aunque no legislativa) de ofrecer criterios de referencia que permitan al investigador orientarla de un modo prudente y consistente.

\*\*\*

Es así que lo metodológico constituye una suerte de *crisol*, de *espacio de síntesis*, de *vertedero*, o quizá sería mejor decir, de *campo de batalla* en el que pueden integrarse coherentemente o darse de bofetadas esas categorías de presupuestos. Aunque en esa consideración explícita de cuestiones que van más allá de la lógica tenga que enfrentarse el problema de reconocer que la tarea científica sólo puede acometerse desde determinados presupuestos, siempre criticables, pero ineludibles. Y conviene aclarar que esto no es una recomendación para imponer restricciones a la objetividad —que en

ocasiones se entiende (equivocadamente) como neutralidad conceptual, epistemológica y valoral por parte del investigador—, se trata más bien del reconocimiento de que no es posible conocer absolutamente nada, ni en el terreno científico ni en la vida cotidiana, si no es desde una situación hermenéutica a partir de la que se abre un horizonte de interpretación. Pero sobre esto abundaremos en los capítulos siguientes.<sup>55</sup>

Por lo pronto reitero que no comparto la idea de convertir las propuestas metodológicas en preceptivas procedimentales de carácter quisquillosamente puntual, y menos aún si se presentan con pretensiones de inapelabilidad y de eficacia a toda prueba. En ese punto tengo por más adecuada la discusión de presupuestos falibles en las dimensiones teórico-cognoscitiva, teórico-ontológica y valoral-normativa. Tales presupuestos tendrán un carácter global y *propositivo*, en principio a nivel local (en el ámbito de la comunidad de investigación del científico que las plantee, pero sin que ello implique imposibilidad de entablar, a partir de ahí, discusiones con propuestas provenientes de otras comunidades e incluso de otras tradiciones científicas). Se trata pues de propuestas con pretensiones de fungir como criterios orientadores del trabajo del investigador que, si bien no buscan encajonarlo al cumplimiento de catecismos procedimentales, sí, en cambio, le ofrecen puntos de referencia (falibles y por tanto siempre abiertos a la crítica) durante el diseño, desarrollo y evaluación de su trabajo. Ahora bien, la oferta de reflexiones metodológicas con pretensiones propositivas —y no sólo descriptivas o reconstructivas— nos remite a la discusión de un problema más.

---

<sup>55</sup> Cfr. *infra*: lo que resta del *Capítulo I* y la totalidad del *Capítulo II*.

#### **4. ¿Aptitud descriptiva o propositiva de la reflexión metodológica?**

Mucho se ha discutido sobre si la reflexión metodológica ofrece rendimientos recuperables de un modo *legítimo* por los propios investigadores a la manera de criterios con pretensiones normativas en vista de los cuales puedan orientar su trabajo, o si se limita a la elaboración de reconstrucciones (“a toro pasado”) del trabajo científico, o si, finalmente, son los resultados de tales reconstrucciones, y no la reflexión metodológica propiamente dicha, lo que constituye una fuente de aprendizaje para los filósofos de la ciencia y para los investigadores que realizan trabajo empírico.

No se requiere mucho esfuerzo para comprobar que, al menos en el campo de las ciencias sociales —y concretamente en el de la investigación educativa—, es un hecho común la recuperación, por parte de los investigadores, de propuestas metodológicas que son así incorporadas de un modo constitutivo en el trabajo que realizan cotidianamente. Lo que sí puede considerarse como discutible es la pertinencia de que ello suceda. Por mi parte, considero que la reflexión metodológica tiene un importante y legítimo papel que desempeñar como guía propositiva al interior del trabajo científico, de otro modo, quizá todos estos análisis y reflexiones que venimos haciendo estarían de más (ni siquiera en ese caso estarían de más, pero en fin, no es el caso discutir ese punto por el momento). Sin embargo, también hay quienes defienden posturas descriptivistas (o reconstructivistas o historiograficistas) de la metodología, y sus argumentos, cuando los hay, son muy dignos de consideración.

\*\*\*

El historiador y filósofo de la ciencia I. Lakatos es uno de los muchos teóricos que se identifican con esta última alternativa. En su “Historia de la ciencia y

sus reconstrucciones racionales”, nuestro autor se propone el diseño de una “metodología normativa” enderezada a la reconstrucción racional del desarrollo científico. Y para lograr su objetivo comienza describiendo los puntos centrales de cuatro metodologías desde las que es dable acometer la realización de una empresa de ese talante, a saber: 1) la inductivista, 2) la convencionalista, 3) la falsacionista, y 4) la que él mismo propone bajo la denominación de “metodología de los programas de investigación científica.”

De acuerdo con esta última, las unidades de análisis de las reconstrucciones no han de ser teorías aisladas (de las que se presume que han sido correctamente inferidas a partir de “datos duros”, o aceptadas convencionalmente sobre la base de su “simplicidad”, o falsadas por la vía de “experimentos cruciales”), sino “programas de investigación” que se estructuran por conjuntos de teorías articuladas en torno a: 1) un “duro núcleo” convencionalmente aceptado, que constituye la parte “negativa” e “irrefutable” del programa, y; b) un surtidor de problemas de investigación, entre los que se encuentra la construcción de un sistema de hipótesis auxiliares capaces de absorber (a manera de un “cinturón de seguridad”) las anomalías y los problemas teóricos que pudiesen presentarse. Esto último constituiría la parte “positiva” o “heurística” del programa, y en ella quedarían prefigurados los problemas a ser atendidos por los científicos inscritos en él.

La metodología de los programas de investigación ofrece además reglas para evaluar el “progreso” o “estancamiento” de los programas analizados, así como para determinar la racionalidad incita durante la “eliminación” de programas de investigación en competencia. Se considera que un programa, así entendido, “es ‘progresivo’ mientras su desarrollo teórico se anticipa a su crecimiento empírico, en cambio... es ‘degenerativo’ si el desarrollo teórico se queda atrás de su desarrollo empírico... [Y para la elección entre programas

rivales, Lakatos dice que] Si un programa explica más que su rival lo 'sobreesee', y se puede eliminar [racionalmente] al rival."<sup>56</sup>

Así, la *metodología* de Lakatos se compone básicamente de:

- a) Una parte teórico-ontológica que *conceptualiza* a priori el ámbito objetual a ser atendido (con lo que la historia de la ciencia no es un montón inconexo de hechos, sino que se entiende [*a priori*, insisto], como una odisea protagonizada por "programas de investigación" con un duro núcleo y una parte "heurística" que prefigura de antemano los problemas a ser resueltos por los sufridos científicos que entre otras funciones, tendrán que construir un cinturón protector en el que reboten las anomalías dejando intocado el núcleo de su programa), esta parte teórico-ontológica, que el mismo Lakatos reconoce que puede llegar a ser considerada como "metafísica" (en el sentido de ser una propuesta ontológica tan indemostrable como infalsable), se ve complementada por:
- b) Una parte *valorativa-normativa* compuesta por reglas (para decidir cuándo un programa es progresivo, cuándo es degenerativo, y bajo que condiciones se puede optar racionalmente entre programas de investigación en competencia), pero además:
- c) Prefigura una estrategia para la actualización del *marco categorial del investigador*. En este caso, Lakatos reconoce que toda reconstrucción es realizada desde determinada "tendencia teórica", por eso, ante la afirmación de L. P. Williams sobre que "antes de filosofar necesitamos muchos ejemplos más"<sup>57</sup>, nuestro autor no tiene empacho alguno en

---

<sup>56</sup> Lakatos, I. "La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales", en I. Hacking (Comp.) *Revoluciones científicas*, México, FCE (Breviarios/409), 1985, p. 224.

<sup>57</sup> Al referirse al debate Popper-Kuhn, L. Pearce Williams dice: "Como historiador, pues, debo mirar a Popper y a Kuhn con una mirada recelosa, ambos han suscitado asuntos de fundamental importancia; ambos han hecho profundas observaciones sobre la naturaleza

responder que: “tal teoría inductivista de la historiografía es utópica. *La historia sin alguna ‘tendencia’ teórica<sup>58</sup> es imposible.*”<sup>59</sup>

Cómo se ve, la propuesta metodológica que Lakatos sugiere para la investigación historiográfica, cumple exactamente con las tres dimensiones que venimos sugiriendo como constitutivas de toda propuesta de este tipo —a saber: teórico-ontológica, valoral-normativa y teórico-cognoscitiva—, articuladas, desde luego, desde la recia mirada de la *lógica* (o incongruentes a falta de aplicación en ella). Pero lo que para nuestros fines resulta más relevante, es que Lakatos defiende la exclusividad de la “metodología” (de toda metodología) a investigaciones historiográficas, o como él dice: “*para la apreciación de soluciones ya existentes.*”<sup>60</sup> Con lo que, de paso, para el grueso del trabajo de investigación científica: “la metodología queda separada de la *heurística.*”<sup>61</sup> Con excepción de la heurística de su propio programa de investigación historiográfica, claro está.

Lakatos asegura que en la actualidad hay varias metodologías a flote (en especial las cuatro que mencionábamos arriba, incluyendo la suya), “pero todas ellas son muy distintas [dice] de lo que solía entenderse por

---

de la ciencia; pero ninguno ha compilado y aducido hechos suficientemente fuertes como para llevarme a creer que la esencia de la investigación científica haya sido captada. Seguiré utilizando a ambos como guía en mis investigaciones, teniendo siempre presente la observación de Lord Bolingbroke de que ‘la historia es filosofía enseñada mediante ejemplos’. Necesitamos muchos más ejemplos.” (L. P. Williams. “La ciencia normal, las revoluciones científicas y la historia de la ciencia”, en I. Lakatos y A. Musgrave. *La crítica y el desarrollo...*, *Op. cit.*, p. 147.) Tal afirmación, o, mejor dicho, lo que Lakatos entendió en ella, se cita por Lakatos en: “La historia de la ciencia...”, *Op. cit.*, p. 240.

<sup>58</sup> En este punto me gustaría ampliar el alcance de la afirmación de Lakatos en el sentido de que la investigación en general, y no sólo la investigación histórica, sin ninguna “tendencia teórica” es imposible.

<sup>59</sup> *Ibid.*, pp. 240-241.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 206. Las bastardillas son mías.

<sup>61</sup> *Ibid.*

'metodología' en el siglo XVII o aún en el XVIII. En aquel tiempo [continúa] se esperaba que la metodología ofreciera a los hombres de ciencia un libro de reglas fijas para resolver problemas. Esta esperanza se ha abandonado hoy: las metodologías modernas o 'lógicas del descubrimiento' consisten tan sólo en un conjunto de reglas (acaso ni siquiera estrechamente entretnejidas, ya no digamos mecánicas) *para la evaluación de teorías ya formadas y articuladas.*<sup>62</sup>

De este modo, para Lakatos, al menos desde el siglo XVIII la "metodología" ha dejado de ser vista como una suerte de "libro de reglas fijas para resolver problemas", con lo cual estamos de acuerdo tanto si lo que afirma es un diagnóstico de lo que suele ocurrir (aunque no siempre ocurre), como si trata de decir que hoy ya no resulta plausible una orientación de ese tipo. Lakatos dice, asimismo, que las "metodologías modernas" continúan estructurándose en términos de "reglas" pero que ya no se espera ni una guía puntual ni una aplicación "mecánica" de ellas, con lo cual también estamos de acuerdo. Así que en esos dos puntos estamos plenamente de acuerdo con la concepción lakatosiana de metodología. Pero el desacuerdo de Lakatos respecto a las propuestas metodológicas que se basan en el planteamiento de reglas puntillosas, "fijas" y que exigen una aplicación "mecánica", no basta de ninguna manera para justificar la afirmación de que, a partir del desvanecimiento de ese tipo de "esperanzas", resulte que la metodología sólo es apta hoy: *"para la evaluación de teorías ya formadas y articuladas."* (Es decir, que la reflexión metodológica sólo ofrece hoy rendimientos

---

<sup>62</sup> Lakatos, I. "La historia de la ciencia...", *Op. cit.*, pp. 205-206. Las bastardillas son mías. Cuando Lakatos dice que una propuesta metodológica moderna ya no precisa del conjunto de reglas en torno a las que se articula que estén "estrechamente entretnejidas", podríamos estar de acuerdo con él solamente bajo la condición de que tales "conjuntos" puedan formar un todo coherente. Aún sin ese entretnejimiento estrecho del que habla, la reflexión metodológica no puede concebirse en términos de un azaroso juego de inconsistencias. Seguramente estamos de acuerdo con Lakatos y el problema se genera solamente por una mala traducción o por un giro terminológico poco claro.

recuperables para los practicantes de la historia de la ciencia.) Además, si acaso un argumento así fuese suficiente para descalificar la aptitud de las propuestas metodológicas en punto a orientar los procesos indagatorios fuera del ámbito de la historiografía de la ciencia, ya desde el primer inciso de este informe hemos venido tratando de demostrar (y las propuestas metodológicas de Popper, Durkheim, Giddens y del propio Lakatos son sólo algunas pruebas de ello): que es posible el planteamiento de metodologías que no se identifiquen con ninguno de los tres rasgos sobre cuya impertinencia estamos plenamente de acuerdo con Lakatos.

Por ello no resulta justificada la conclusión de nuestro autor respecto a que: *“la metodología de los programas de investigación científica constituye, como cualquier otra metodología, un programa de investigación historiográfica.”*<sup>63</sup> Aceptar una conclusión como esa implica que el papel de “cualquier” metodología (de toda metodología) queda reducido, de un plumazo, a hacer las veces de guía “normativa” en torno a cuyos términos el historiador (y sólo él) elabora sus reconstrucciones racionales del desarrollo del conocimiento científico. Vale decir, que *la reflexión metodológica se convierte de pronto en patrimonio exclusivo de los historiadores de la ciencia*, mientras que el resto de los estudiosos (filósofos y científicos) se ven privados del recurso a toda metodología para llevar a cabo, evaluar y comparar (por sí mismos, sin que venga a hacerlo un historiador de la ciencia) los productos de su trabajo.

Así, si bien compartimos con Lakatos la tesis de que la historia de la ciencia es una fuente de aprendizaje para la filosofía de la ciencia y viceversa, eso no implica que las aportaciones de la reflexión metodológica puedan ser totalmente reemplazadas por las *lecciones* (aunque se trate de cátedras magistrales) provenientes de las reconstrucciones históricas, así como tampoco compartimos con Lakatos el proyecto de reservar en exclusiva para los practicantes de su ramo laboral la posibilidad de orientar sus pesquisas

---

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 227. Las bastardillas son mías.

por alguna perspectiva metodológica explícita. ¿En qué podría basarse una decisión como esa? Debo reconocer que no encuentro en la obra de Lakatos ninguna razón consistente para responder a esa pregunta. Más aún, me sorprende que siendo un asunto de tanta importancia (al menos a mí me parece que lo es), él le conceda tan poca, como si le pareciera natural que eso así es, tan indiscutiblemente que ni siquiera vale la pena detenerse mucho a ofrecer argumentos para sustentarlo, como no sea para referir con toda brevedad el descrédito de los “programas” metodológicos que imperaron durante los siglos XVII y XVIII.

\*\*\*

Una posición que no deja de tener sus coincidencias con la de Lakatos (y que seguramente ha obtenido del trabajo de éste una de sus fuentes de inspiración) es la que defiende C. Pereda en su artículo: “Utopías lógico-metodológicas. Crítica a las teorías clásicas de la ciencia: R. Carnap y K. Popper”. En esta obra, C. Pereda acomete contra lo que denomina el “modelo criterial” de la ciencia, mientras que defiende como más adecuado un modelo de ciencia al que llama “productor”.

De acuerdo con el diagnóstico de Pereda, quienes se identifican con el modelo criterial centran su atención en ciertas características de los *resultados* científicos y tienden al planteamiento de “utopías lógico-metodológicas”. La pregunta básica de los modelos criterioles es la que reza: “¿Qué criterios hacen de un conjunto de creencias una teoría científica?” Y en su respuesta —quienes se identifican con el modelo criterial— aspiran a poder dar condiciones necesarias y suficientes para calificar como científicas o como no científicas las teorías *ya hechas*, para lo que requieren: a) criterios de demarcación precisos, generales y fijos (para evaluar los resultados), y; b) propuestas de “utopías lógico-metodológicas” por las que deban regirse los procesos indagatorios.

En cambio, quienes —como el propio Pereda— se identifican con el “modelo productor”, se ocuparán de la ciencia en términos de una actividad con “determinadas condiciones de producción”, y se preguntarán: “¿Cómo se forma un investigador?” Y “¿Cómo se ha producido y validado el conocimiento científico a lo largo de las distintas etapas de su desarrollo?” Es decir, que los defensores del modelo productor aspiran a reconstruir las condiciones “internas” y “externas” desde las que se desarrolla y se ha venido desarrollando el trabajo científico.

Pues bien, considerando el tipo de problemas y de objetivos que cada uno de estos modelos se plantea, puede inferirse que el primero procura un interés *propositivo*, mientras que el segundo procura un interés meramente *descriptivo o reconstructivo*.<sup>64</sup> El primero discute lo que *es* y asume posiciones respecto al *debe ser*, en términos de lo que, en vista de unos elementos de juicio, parece más conveniente que sea. Mientras tanto, en el segundo se conforma con hacer diagnósticos de cómo son y cómo han sido las cosas en el terreno de la investigación científica, pero las deja como están. De acuerdo con Pereda, hacer ciencia de acuerdo con un modelo productor permite a los científicos evadir la distracción que genera el planteamiento de “utopías”. Es por lo que, para él, las “utopías lógico-metodológicas”, que se orientan a la construcción de “ideales” para la realización y/o evaluación del trabajo científico, son “*indefendibles*” porque: “en lugar de una dirección para nuestros trabajos, el ‘ideal’ se vuelve un obstáculo para sus posibles desarrollos; en lugar de una medida de evaluación, el ‘ideal’ suele imponer una sobreexigencia inapropiada y paralizante; en lugar de una fuente de

---

<sup>64</sup> Desde una posición descriptivista basta con describir cómo son y cómo han sido hechas las investigaciones, cómo se validan y cómo han sido validados sus resultados, qué cuenta y qué ha contado como evidencia, qué tipo de problemas se consideran o se han considerado como legítimos, qué teorías pueden considerarse científicas y cuáles no, cuáles son los programas de investigación que imperan o que han imperado en determinada disciplina en determinado período, su carácter progresivo o degenerativo, etc.

posibilidades, el 'ideal' aísla del proceso histórico real y de su constante enriquecimiento."<sup>65</sup>

En efecto, Pereda tendría toda la razón si esos "ideales" fuesen planteados de acuerdo con algún modelo equivalente a los que hemos analizado en el *Parágrafo 1*,<sup>66</sup> pero se equivoca rotundamente si piensa que *esa es la única forma* en la que resulta dable actualizar los resultados de la reflexión metodológica. Y al parecer eso es justamente lo que piensa, por eso se siente justificado a hacer afirmaciones como las siguientes: a) "ninguna investigación resiste la exigencia de que *cada uno de sus pasos* cumpla con *criterios establecidos de una vez y para siempre. Es necesario disponer de suficiente flexibilidad teórica y práctica*, de manera tal que no se bloqueen los trabajos con un 'rigor' que, por estar fuera de lugar, se vuelve puramente disfuncional,"<sup>67</sup> b) "el rigorismo metodológico, aislando *secuencias de acciones*, pasa por alto los procesos de acciones, las distintas clases de relaciones que posee cada acción en el proceso del conocimiento científico,"<sup>68</sup> y a partir de un ejemplo dice: c) "de Copérnico a Newton no hubo... ningún proceso en línea recta, *evaluado paso a paso con un criterio fijo, preciso y general.*"<sup>69</sup>

Pues bien, críticas como esas le vienen bastante bien a propuestas metodológicas estructuradas en torno a rutinas o reglas procedimentales muy precisas (i), que se presentan con garantía de infalibilidad (ii) y con pretensiones de inapelabilidad (iii)<sup>70</sup>. Es decir, que estamos de acuerdo con

---

<sup>65</sup> Pereda, C. "Utopías lógico-metodológicas. Crítica a las teorías clásicas de la ciencia: R. Carnap y K. Popper", en *Idem. Razón e incertidumbre, Op. cit.*, p. 156.

<sup>66</sup> *Cfr. supra*, pp. 7 ss. de este informe

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 162.

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 159.

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 163.

<sup>70</sup> Ni la propuesta de Popper ni la de Carnap cumplen con esas tres condiciones: no ofrecen recetas procedimentales que pretendan guiar "paso a paso" la investigación; y no pueden pretender infalibilidad o inapelabilidad para unas recetas que no diseñan. Los

Pereda, pero solamente si se trata de discutir la pertinencia de *ese tipo* de propuestas:

- Coincidimos con Pereda en la inconveniencia de una metodología que “aisle secuencias de acciones” o que prescriba como ha de ser realizada una investigación en “cada uno de sus pasos” (“i”).
- Coincidimos con Pereda en que no existe ningún procedimiento (o serie de criterios) que puedan garantizar *a priori* la obtención de resultados científicos correctos por definición (ii).
- Coincidimos con Pereda en que los criterios de una metodología no pueden ser establecidos “de una vez y para siempre.” Lo que permite explicar que el hecho de que “de Copérnico a Newton no [haya habido] ningún proceso en línea recta, evaluado paso a paso con un criterio fijo, preciso y general,” no sea algo criticable en principio como irracional (iii).

Sin embargo, *el hecho de que existan y hayan existido propuestas metodológicas que se identifican con “i”, “ii” y “iii” no autoriza a descalificar en bloque todo tipo de planteamientos (o “utopías”) metodológicos (as).* En eso no coincidimos con Pereda porque, de hecho, hay una serie de propuestas metodológicas vigentes el día de hoy que son tales, y sin embargo se apartan decididamente de “i”, “ii” y “iii”.

En fin, en vista de una propuesta como la de Pereda, habría que cuidar que una alternativa “no utópica” como la que propone, no conduzca a una

---

criterios que ofrecen son de carácter general, y en este nivel sí puede atribuirse a nuestros dos autores, a cada uno a su modo, tendencias a considerar sus planteamientos como inapelables, aunque aún aquí difícilmente se les puede achacar que presuman eficacia garantizada de unos procedimientos puntillosos que, como decíamos, no aparecen en sus propuestas.

situación (utópica también porque ciertamente no es así como se hace ciencia y filosofía el día de hoy) en la que todo se vale. Seguramente los (utópicos) participantes del “modelo productor” propuesto por Pereda no son científicos para los que todo se vale, sino que de un modo abierto o velado reconocen una serie de “ideales” que debe cumplir una teoría y una forma de construirla, evaluarla, compararla, etc., que se pretenda digna de reconocimiento. Y si ello es así, entonces el problema no es la presencia o ausencia de “ideales”, ya que sin ellos ninguna ciencia —ni la sociedad humana— sería posible. El problema es más bien: ¿Qué se puede plantear justificadamente como un “ideal” científico? Y en eso las “utopías” metodológicas —como las llama Pereda— juegan un papel central. Son espacios privilegiados para clarificar *qué se hace, para qué se hace, cómo se hace y por qué se hace*, además de ofrecer argumentos en punto a definir lo que sería más conveniente en cada uno de esos aspectos. Sin esas “utopías”, planteadas explícitamente o no, el trabajo científico estaría *abandonado a la rutina de lo vigente* y esperando que algún azar viniese a trastocarlo, pero como el mismo Pereda afirma, si los aparejos de la razón no están listos para ello, ningún azar conduce muy lejos.

No veo, pues, por qué tendría que descartarse de antemano (a la manera de una *utopía contra-utópica*<sup>71</sup>) la posibilidad de que pueda haber ideales científicos abiertamente planteados y, por lo mismo, disponibles para ser discutidos y superados cuantas veces sea necesario.

---

<sup>71</sup> Una propuesta limitada a la descripción de lo dado, como la que hace Pereda, se contradice abiertamente con su toma de posición crítica respecto a lo que llama modelos criteriosales. Si critica el modelo criterial mientras defiende el modelo productor, y da sus razones y esgrime sus criterios para preferir el segundo, entonces él mismo está practicando (dimensión pragmática), en los hechos, el mismo modelo que critica proposicionalmente (dimensión semántica). Estamos aquí en presencia de lo que Apel (*Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona, Paidós, 1992, pp. 147 ss.) llama una “contradicción performativa” entre la dimensión semántica y la dimensión pragmática del discurso, entre lo que se dice y lo que se hace al decir.

Además, si por “utopía” se entiende un proyecto de realización humana que apunta a cuestiones *no imposibles pero todavía no cristalizadas*, entonces también el “modelo productor” que propone Pereda es una utopía porque, en rigor, también apunta a cuestiones no cristalizadas a las que considera como “ideales”: en este caso, decididamente, el “ideal” de abandonar el planteamiento de lo que denomina como “utopías lógico-metodológicas”. Algo similar es lo que ocurre con la propuesta de Lakatos que se niega a renunciar al planteamiento de una “utopía” metodológica con pretensiones de orientar las investigaciones del campo que él mismo cultiva, pero nos niega (inexplicablemente diría yo), a los no historiadores, a todos los demás investigadores, la posibilidad de contar con un apoyo similar.

\*\*\*

Es por todo ello que, en el problema relativo a las potencialidades histórico reconstructivas y/o, también, legítimamente propositivas de la reflexión metodológica, encuentro mucho más atinada la posición que al respecto mantiene J. Habermas quien, en *La lógica de las ciencias sociales*, afirma que: “Lo mismo si [la metodología] se limita a reflexionar *a posteriori* sobre una práctica de investigación ya habitual, como ocurre en el campo de la física, que si se adelanta a la práctica de la investigación con recomendaciones teóricas, como ocurre en el caso de la sociología, siempre desarrolla una programática que gobierna el proceso científico. *De ahí que no sea un sinsentido discutir exigencias metodológicas*, aún cuando éstas no se hayan incorporado aún a la práctica: pues eso, no obstante, ejercen influencia sobre la articulación de la autocomprensión de las ciencias. Los puntos de vista metodológicos fijan en parte los estándares, y en parte anticipan fines generales; ambas cosas establecen de consuno el sistema de referencia dentro del cual alumbramos metodológicamente la realidad.”<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> Habermas, J. *La lógica de las ciencias sociales*, México, Rei, 1993, p. 126.

Es clara la distancia entre un planteamiento como éste y los expuestos, respectivamente, por Lakatos y Pereda. Aquí se reconoce la posibilidad de que en los estudios metodológicos se reflexione *a posteriori* sobre prácticas ya habituales de investigación (con lo que se está de acuerdo en la necesidad de hacer estudios como los propuestos por Lakatos y Pereda), *pero también* se otorga un lugar *legítimo* a la reflexión metodológica que “se adelanta con recomendaciones teóricas” (yo he sostenido aquí que esas “recomendaciones”, o propuestas, como prefiero llamarlas, no son sólo de carácter teórico), e incluso da por sentado que eso ya ocurre (*legítimamente*), por ejemplo, en el campo de la sociología. Estoy de acuerdo en esos tres puntos con la posición de Habermas y coincido también en que “no es un sinsentido discutir exigencias metodológicas” o, parafraseando a Pereda: no es un sinsentido el planteamiento de utopías metodológicas. Especialmente si por utopía se entiende no lo imposible, sino lo aún no cristalizado.

Si se miran así las cosas, entonces de la reflexión metodológica pueden resultar conclusiones que aspiren a tener un *estatus propositivo* (es decir, con pretensiones normativas que se reconocen sujetas a revisión) y no meramente *descriptivo*. Pero no se trata de limitar ese carácter propositivo exclusivamente en los estudios de carácter historiográfico referidos al desarrollo de las ciencias.

La reflexión metodológica no está condenada a ir a la zaga del desarrollo científico sino que también puede ofrecerle, de un modo plenamente legítimo, motivos para su perfeccionamiento. Lo único que no puede reclamar es ni la prerrogativa de definir paso a paso los procesos por los que habrán de obtener sus conclusiones los científicos, ni una garantía de eficacia, ni un arbitrario certificado de irrebasabilidad. Pero lo que la reflexión metodológica sí puede hacer decidida y legítimamente es *reclamar un lugar como punto de referencia para la praxis científica*. Las alternativas a la recuperación de la reflexión metodológica al interior de los trabajos

científicos son dos tipos de irracionalismo: el del todo se vale y el de la claudicación ante lo habitual.

Desde una concepción de la metodología como la que aquí se sostiene, los criterios metodológicos son constitutivos y no sólo regulativos de la investigación. No han de ser vistos como suertes de “instrumentos” que vengan de fuera y sean independientes de ella, sino que son uno de los elementos que la conforman. Desde el momento en que un problema es planteado, ya hay una serie de criterios metodológicos que le subyacen. Incluso aunque el propio investigador que hace el planteamiento no se percate de ello. Desde el momento mismo de iniciar su investigación, desde que apenas se la imagina o se piensa en la posibilidad de hacerla, el investigador tiene una posición respecto a lo que puede preguntarse y lo que no, al tipo de teorías, valores, fines, preconcepciones y procedimientos de los que puede y de los que no puede echar mano, etc. Es decir, que se lo proponga o no, el científico (en este caso, especialmente el científico social) no puede hacer su trabajo sin atender ninguna concepción, ningún valor, ningún fin y ninguna regla. No se puede hacer investigación partiendo de un estado de vacío absoluto: de indeterminación absoluta.

La razón humana es siempre una *razón situada*. Es por lo que, al menos de modo intuitivo, el investigador siempre se orienta, entre otras cosas, por conceptualizaciones *a priori* de su ámbito objeto de estudio, por normas de acción (y valores desde los que se dirime su pertinencia), por una posición acerca del cuerpo de preconcepciones de que dispone y por una idea (así sea del todo intuitiva) acerca de la manera en que esos diversos elementos pueden ser integrados entre sí. La única diferencia cuando se parte de una reflexión metodológica explícita consiste en que esos elementos, y las consecuencias que su articulación lleva consigo, están tematizados. Han podido pasar, al menos por el momento, la prueba a la que han sido sometidos. Pueden ser reconocidos como válidos hasta nuevo aviso. Siguen siendo falibles.

Para terminar este *Parágrafo* (4), conviene insistir en que aquí nos pronunciamos por el reconocimiento de criterios metodológicos de carácter general, que no apuntan a rutinas procedimentales prefiguradas, sino a una especie de gramática de la investigación que, al igual que la gramática del lenguaje, implica restricciones, pero también abre amplísimas (infinitas) posibilidades creativas. En ese punto nuestra propuesta de asunción de lo metodológico se identifica con lo que Aristóteles denominaba como filosofía práctica. Se trata, pues, de una *concepción práctica de la metodología*. Para aclarar este punto conviene remitirnos a la distinción aristotélica entre: 1) *episteme*, 2) *tekhne*, y 3) *phrónesis*.

## **5. Una concepción «práctica» de la metodología**

La filosofía práctica se identifica con la *phrónesis*. No con el saber puramente teórico de la *episteme*, ni con las posibilidades únicamente *poiéticas*, de las *tekhnai*. El saber científico (centrado en la *episteme*)—tal como era entendido en la antigua Grecia, en relación con la matemática como ciencia ejemplar—, se ocupa de los conocimientos teórico–demostrativos referentes a cosas inmutables que, por lo mismo, no tienen que ser revísados de nuevo en cada ocasión y pueden ser enseñados. La filosofía *poiética*, por su parte, se ocupa de las *tekhnai*, de las formas adecuadas de producir un resultado, de elaborar un artefacto. Las *tekhnai* se basan en principios procedimentales (reglas) que pueden ser enseñados y aplicados a cada caso específico en términos de subsunción de ese caso bajo un modelo procedimental prefigurado con la intención de organizar los medios para el cumplimiento de

fines dados, pero la discusión sobre los fines no les concierne.<sup>73</sup> Finalmente, la filosofía práctica se ocupa de la reflexión sobre la racionalidad (o sabiduría) práctica: la *phrónesis*, que no es sólo (aunque también) una aplicación a situaciones específicas de reglas o instrumentos predefinidos, sino que siempre implica, además, deliberaciones y elección entre alternativas posibles tanto en lo referente a los medios como a los fines y a las concepciones y valores en que estos se asientan.<sup>74</sup> Es por lo que la *phrónesis* —a diferencia de la *tekhne*— no puede ser enseñada.

La racionalidad práctica no se agota en la actualización de un saber previo sino, siempre, consiste también en la *creación o recreación de la respuesta adecuada en cada circunstancia vital*. Es por eso que la virtud dianoética de la *phrónesis* escapa a las posibilidades de la enseñanza (informativa) del maestro, así como al uso de rutinas procedimentales o de reglas preestablecidas de una vez por todas. Es siempre un acto creativo que precisa dos puntos de partida, a saber: i) la comprensión de un “hay tal”, de

---

<sup>73</sup> Quienes trabajan en un astillero producen un “buen barco”, es decir, un barco técnicamente bien hecho, independientemente de que vaya a ser empleado para asaltar ciudades, transportar esclavos o llevar alimentos a un pueblo en desgracia. El saber del que se valen en este caso los constructores se identifica con la *tekhne*. Si entrase en juego la sabiduría práctica (*phrónesis*), entonces ya no bastaría con cumplir exigencias técnicas para poder caracterizar un barco como un “buen barco”, o una bomba atómica como una “buena bomba”, o un atentado terrorista como un “buen atentado terrorista”. Con los procesos *phronéticos* entran en juego consideraciones éticas, estéticas, políticas, en fin: axiológicas, que en conjunción con las concepciones que se tienen del mundo (lo que hemos denominado como “teórico-ontológico”) constituyen el punto de partida y el medio en que se mueven las deliberaciones en punto a tomar una decisión.

<sup>74</sup> Por eso Gadamer (con quien, por cierto, todo este Parágrafo y, de hecho, casi todo este informe están profundamente en deuda) sostiene que: “Nuestra necesidad práctica de razón exige que pensemos nuestros objetivos por lo menos con la misma determinación con que pensamos los medios idóneos, esto es, que en nuestra actuación estemos en condiciones de preferir concientemente una posibilidad a otra, y en último extremo someter unos objetivos a otros.” (Gadamer, H.-G. *Verdad y método I*, Salamanca, Sígueme, 1992, p. 662.)

un escenario o una circunstancia concreta, compleja e irrepetible, y: ii) de una orientación por lo que el sujeto es (como “formado” y no sólo como informado) en cada momento. Por eso, tiene razón H.-G. Gadamer cuando dice que: “El trágico o músico que sólo ha aprendido *las reglas y los procedimientos* generales de su arte, pero no crea con ellos una obra, no es un literato o un músico.”<sup>75</sup>

Así, desde el punto de vista de la actuación phronética, el fallo concreto, la dirección por la que nos decidimos en cada actuación concreta es un resolver que no se agota en la subsunción a reglas o procedimientos ya prefigurados y tendientes a unos fines decididos de antemano e indiscutibles. Es siempre un acto creativo, un deliberar que va más allá de toda posible subsunción a cartabones previamente sabidos, pero que siempre parte de lo que se es, de aquello en lo que el sujeto en transe de elección ha devenido a lo largo de sus relaciones con el grupo social al que se integra, y de su propio diálogo interno consigo mismo: su pensamiento.

Pues bien, cuando este tipo de distinciones se actualiza de cara a los trabajos de investigación científica, se está en posibilidad de comprender que la elaboración de un trabajo indagatorio no puede menos de apoyarse en las buenas decisiones que sea capaz de tomar el investigador (quien es, en última instancia, el que define la direccionalidad de lo que hace), pero esas decisiones no se elaboran nunca desde una situación de vacío, sino siempre desde unos presupuestos explícitos o no.

En ese orden de ideas, la reflexión metodológica —tal como aquí se entiende— no pretende usurpar el lugar de las *deliberaciones* y las *tomas de decisión* particulares a las que el investigador tendrá que enfrentarse, lo que pretende es ofrecer un espacio de discusión explícita de los presupuestos, de tal manera que esas deliberaciones, ineliminables, puedan realizarse desde

---

<sup>75</sup> Gadamer, H.-G. “La hermenéutica como tarea teórica y práctica”, en *Idem. Verdad y método II*, Salamanca, Sigueme, p. 298. Las bastardillas son mías.

puntos de referencia más explícitos y, al menos provisionalmente, reconocibles como válidos.

No hay un itinerario preestablecido, la investigación es una aventura en la que sólo la fantasía nos permite seguir dibujando “estelas en la mar”. Pero no desde la nada. Al recuperar este tipo de cuestiones en *Verdad y método I*, H.-G. Gadamer afirma que: “El que se encuentra en situaciones de auténtica elección necesita un baremo de preferencias bajo el cual llevar a cabo su reflexión en torno a su posible resolución. El resultado será entonces siempre más que una correcta subsunción bajo el baremo orientador. Lo que uno considera correcto determina también a su vez al propio baremo, no solo porque decida previamente sobre posibles resoluciones venideras, sino también en el sentido de que con ello se configura la propia resuelta apertura hacia determinados objetivos de la acción.”<sup>76</sup> Pues bien, la tematización explícita sobre la pertinencia de esos “baremos” que nos permiten definir la dirección de lo que hacemos, se realiza ya desde lo que uno considera correcto (y por cierto no sólo como ideas de un sujeto aislado, sino desde la perspectiva de un *ethos* en el que ya siempre nos formamos como sujetos sociales) pero como es sabido, al evaluar algo se abre la posibilidad de acreditarlo, modificarlo o darlo por superado definitivamente. Ese y ningún otro es el papel que juega la reflexión metodológica con relación a los procesos de investigación científica. Es decir, que *nos permite repensar, poner en tela de juicio, los baremos por los que nos orientamos* (por los que no podemos menos que orientarnos) *cuando hacemos investigación*.

De esta manera, una concepción no técnica sino *práctica* de las cuestiones metodológicas, nos ubicaría en un terreno en el que ni los procedimientos, ni ninguno de los componentes de la investigación pueden ser objeto de una aplicación mecánica, sino que en todo momento han de ser susceptibles de una revisión evaluativa por parte del investigador en relación con la comunidad científica (y aún extracientífica) de la que forma parte. Ni el

---

<sup>76</sup> Gadamer, H.-G. *Verdad y método I*, p. 663.

individuo específico ni el colectivo particular y general en el que se integra habrán de ocuparse únicamente de “recolectar” hechos dados, mediante procedimientos indiscutibles, sino que, antes bien, tendrán que jugarse (completos) en un proceso en el que todo, incluso la metodología por la que se orientan, y las apoyaturas en las que ésta se basa, están sujetos a un enjuiciamiento constante. La metodología es, entonces, un espacio de análisis y de discusión de las concepciones, los valores, los fines y las reglas conforme a las cuales se realiza un trabajo de investigación.<sup>77</sup> O, dicho de otro modo, la metodología es un espacio de análisis y de discusión de cuestiones teórico-ontológicas, valoral-normativas y teórico-cognoscitivas, articuladas por análisis de carácter lógico (que de ser insuficientes o inadecuados conducirán más bien a la desarticulación entre sí de los elementos antes mencionados y a la inconsistencia en el trabajo de investigación que de ello resulte.)

\*\*\*

En un contexto tal, las relaciones entre metodología, metodicidad y rigor científico se ven afectadas.

La *metodología* se ocupará de la discusión sobre los criterios generales, a modo de baremos falibles y sujetos a revisión, conforme a los que se estructura una investigación y se validan sus resultados. Siguiendo a G. H.

---

<sup>77</sup> Ninguno de esos elementos puede ser clarificado del todo, y ni siquiera lo clarificable es susceptible de una crítica exhaustiva (a la luz de todos los elementos de juicio que serían pertinentes para el caso), pero lo poco que se logre en ese sentido será una gran ganancia en la prosecución de investigaciones en las que la ‘naturalidad’ ceda su lugar a la oferta de argumentos y a la toma de posición abierta y crítica de los supuestos de los que partimos.

von Wright podríamos definirla como “la filosofía” que subyace a los métodos de investigación.<sup>78</sup>

La *metodicidad* hace alusión a la disciplina, al orden (como principio genérico, no como secuencia de pasos previamente definida, lista para usarse, con pretensiones de irrebasabilidad y garantía de eficacia) con el que se realiza un trabajo indagatorio.

Mientras tanto, el *rigor científico* no sólo tiene que ver con una aplicación correcta de baremos predados, sino que también se refiere a la posibilidad de problematizar la corrección de esos baremos (por eso *la reflexión metodológica puede entenderse también como una exigencia de rigor científico*) y la manera más adecuada, en cada circunstancia, para hacerlos valer. El rigor no consiste, entonces, en la aplicación intransigente de rutinas procedimentales prediseñadas, tampoco es la observancia heterónoma de reglas particulares o generales con pretensiones de garantizar la científicidad de los productos obtenidos mediante su cumplimiento.

La exigencia de rigor se dirige tanto a la clarificación de las implicaciones de los presupuestos de los que partimos para la realización de nuestro trabajo (reflexión metodológica), cuanto a la coherencia de los procedimientos que diseñamos (que tenemos que diseñar en cada caso) con respecto a tales presupuestos generales. El rigor se convierte entonces en una exigencia phronética de comprensión de la situación (a), de solución creativa de los problemas (b) y de vigilancia de la coherencia interna de los diferentes elementos en juego (c). En un contexto en el que “a”, “b” y “c” son afrontados a partir de baremos tematizados. La reflexión sobre esos baremos, es decir, la metodología, no es una cuestión técnica ni exclusivamente teórica sino, en última instancia: práctica.

---

<sup>78</sup> Wright, G. H. von. “Dos tradiciones”, en *Idem.*, *Explicación y comprensión*, Alianza Universidad, 1979, pp. 17-56. En esta obra dice von Wright: “La metodología es la filosofía del método científico.” (p. 20.)

\*\*\*

Por fin podemos otorgar el lugar que les corresponde a los procedimientos por los que se vehiculiza el trabajo científico en su relación auténtica con la reflexión metodológica. La pregunta por los procedimientos está precedida por la pregunta por los criterios y a ésta, a su vez, la precede aquélla referida al sustento teórico y metateórico de tales criterios y a la coherencia lógica que mantienen entre sí: sea que la respuesta a tales preguntas se realice en forma de reflexiones y discusiones explícitas (concepción utópica de la metodología, que aquí se defiende), o bien, que se haga a partir de asunciones no tematizadas de un modo expreso (concepción no utópica y acrítica de la metodología, con la que no estamos de acuerdo), de cualquier forma: no es posible hacer investigación sin haberlas respondido.

La tarea de la reflexión metodológica no consiste, entonces, en diseñar rutinas específicas ni el orden en que deban ser aplicadas, por lo demás, esas son cuestiones que no pueden saberse de antemano sino que deben ser resueltas *in situ*. Lo que sí se puede aclarar es tanto una lógica global del proceso de investigación, como el tipo de criterios en torno a los que cabe plantear de un modo válido la realización de un estudio, las apoyaturas que le subyacen, la coherencia que mantienen entre sí, las alternativas posibles. Además, hoy resulta claro que la situación de los “instrumentos” y/o las “técnicas”, es mucho más precaria en una investigación específica, es, por decirlo de algún modo, la parte más abierta a la espontaneidad. Por supuesto que todo está abierto a la discusión por parte del investigador y su comunidad científica, pero las cuestiones teóricas y metateóricas mantienen una solidez mayor a lo largo del tiempo y ofrecen una resistencia mayor a las variaciones, aun pequeñas. ¿A qué se debe eso? Seguramente al hecho de que el investigador no es algo así como un puro ego que se haya formado sólo, sino siempre un sujeto social que se ha formado en comunidades de investigación inscritas, a su vez en tradiciones científicas de más largo alcance tanto espacial como temporalmente.

Al tratamiento de ese tipo de asuntos dedicamos el siguiente *Capítulo* de este informe.

## II. Comunidades y tradiciones científicas

Nuestra tesis consiste en que, para el caso del trabajo científico,<sup>1</sup> el investigador sólo puede desplegar su quehacer en tanto individuo inscrito en un *ethos*, en una forma comunitaria y no sólo individual de entender, plantear, desarrollar y dar por resueltos (aunque sea provisionalmente) los problemas científicos; ese *ethos* lleva incita (como todo *ethos*) una forma de concebir y valorar las “cosas”. En este caso, unas formas *correctas* e *incorrectas*, *verosímiles* e *inverosímiles* de plantear, desarrollar y evaluar los trabajos de investigación. Es decir, que también al interior de la ciencia se manifiesta el *carácter situado de la razón del hombre*. Por eso el científico sólo es capaz de entender algo en su calidad de ser finito e histórico, identificado con y perteneciente a tradiciones.

Aún cuando hoy tienden a generalizarse los argumentos en favor de una concepción del trabajo científico como inscrito en tradiciones, el debate sigue siendo áspero en cuestiones como las siguientes: ¿Qué tan *constitutiva* o *contingente* es la pertenencia a las tradiciones por parte de los

---

<sup>1</sup> Recordemos que la hermenéutica gadameriana no busca erigirse en una normativa de los procesos de comprensión, sino lo que intenta es desarrollar una ontología de lo que “nos ocurre” cuando comprendemos, aún a pesar nuestro. Sin embargo, de la recuperación de las observaciones de Gadamer desde el punto de vista del quehacer científico, pueden resultar conclusiones estimulantes y hasta aleccionadoras.

investigadores y las comunidades científicas? ¿Las ofertas explicativas y los modos de proceder cristalizados en las diversas tradiciones científicas son susceptibles de transformaciones orientadas de manera *racional* o esas transformaciones deben ser consideradas a la manera de conversiones religiosas en las que la *fe* desempeña el papel principal? ¿Cuál es el papel que cumplen los procesos de "*formación*" o "*iniciación*" de los científicos, en punto a la continuidad o transformación (superficial o a fondo) de los elementos componentes de una tradición y sus formas de integración tanto a nivel interno cuanto en su relación con otras tradiciones? ¿Cuál es el papel que la reflexión metodológica puede desempeñar en relación con la racionalidad de las tradiciones científicas y sus manifestaciones al interior de comunidades de investigación completas y del trabajo de cada uno de los miembros de esas comunidades?

En lo que sigue se planteará —a partir de un debate con una serie de teóricos contemporáneos (especialmente H.-G. Gadamer, T. S. Kuhn y K. R. Popper)—, una posición respecto a tales asuntos.

## **6. Tradiciones de investigación**

Cabe preguntar si acaso estar inmerso en una tradición trae consigo solamente limitaciones a la propia libertad de pensamiento y de acción o si, junto con el condicionamiento que procura el "*horizonte*" de la tradición en la que *somos* se abren también nuestras posibilidades para entender "el mundo" y, en última instancia, para un uso con sentido de nuestra propia razón.

La respuesta que ofrece H.-G. Gadamer en su *Verdad y método I*, es clara y sencilla: “la razón sólo existe como real e histórica.”<sup>2</sup> La pretensión de sustraerla de la ‘influencia’ de toda tradición y, con ello, de la “historicidad” que le es constitutiva, implicaría dejarla al margen de todo “horizonte”: sin ningún sentido del cual partir o al cual tender. Por cierto, desde una posición así, o mejor dicho, desde ninguna posición, resulta difícil imaginar cómo podría llegarse a alguna parte. Pero entonces *no* hay oposición incondicional e irreductible entre *tradición* y *razón*. Lo que ocurre es más bien lo contrario: nuestra razón es siempre la que hemos construido y la que podemos construir desde dentro de la (s) tradición (es) en la (s) que *somos*,<sup>3</sup> en las que nos hemos “*formado*.”

Ahora bien, continuando con Gadamer, para él es consustancial de toda tradición tender a la “conservación” en mayor grado que a la “innovación”, pero no es verdad que la innovación sea siempre racional mientras que la conservación sea siempre irracional; como tampoco es

---

<sup>2</sup> Gadamer, H.-G. *Verdad y método I*, *Op. cit.*, p. 343.

<sup>3</sup> En algunos lugares de la obra de Gadamer se habla de tradiciones (en plural), sin embargo, nuestro autor prefiere en general hablar de la tradición (en singular) constituida por una “pluralidad de voces”. Desde mi punto de vista, ambas formas pueden tener una buena razón para ser planteadas de ese modo. Por un lado puede hablarse de la unidad de la tradición de la humanidad en tanto en cuanto, aunque se manifiesta en una pluralidad de voces, en principio no es incomunicable. Por otro lado, puede darse cuenta de cada una de esas voces en términos de una tradición —o sub-tradición [a] *disciplinaria*: musical, filosófica, política, cultural, etc.; b) *espacial*: de Japón, de Alemania, del Instituto de Investigaciones Filosóficas, de ISCEEM-Chalco, etc.; c) *temporal*: en el S. XXII, en la década de los 50’s, etc.]— que, al tiempo que mantiene su propia especificidad, comparte algunos elementos comunes con otras tradiciones entendidas en esos términos, incluso con todas. En cualquier caso, considero que lo fundamental en la idea gadameriana de la unidad de la tradición reside en la unidad de la razón que, a su vez, descansa en la comunicabilidad entre los miembros de la humanidad, aún cuando haya grandes distancias temporales, espaciales o disciplinarias. Es decir, aún cuando los virtuales interlocutores sean representantes de uno u otro de sus conjuntos de “voces”.

verdad que las tradiciones desempeñen un papel productivo solamente fuera de la ciencia, en tanto que dentro de ella constituyan más bien un 'lastre' que precisa ser eliminado a como de lugar (ya comentábamos arriba las implicaciones de un intento de ese tipo). No toda innovación es una innovación justificada, y la conservación, por su parte, no está condenada a ser acrítica o a ser reproducida al margen de la razón porque, para poder conservarse (o transformarse): "aún la tradición más auténtica y venerable... necesita ser afirmada, asumida y cultivada."<sup>4</sup>

La tradición no se conserva ni se transforma sola por una suerte de mecanismo automático. Es conservada y transformada por los seres humanos, y los procesos de conservación pueden llegar a ser tan racionales como los de innovación pero, eso sí: son menos llamativos ("no atraen la atención sobre sí"). De esta forma, si bien puede definirse a la tradición como una "configuración continuada de vida" en la que "lo anterior" ("lo que proviene del pasado") suele mantener una pretensión de "autoridad" respecto a lo nuevo, eso no quiere decir que la continuidad tenga que ser dirigida por una suerte de comando al margen de la reflexión, dado que la verdadera autoridad implica no obediencia ciega, sino el "reconocimiento" en la superioridad del juicio del otro o de lo otro. En este caso son las "voces" que resuenan en la tradición las que tienden a presentarse con un clamor de reconocimiento.

Pero lo importante es que ese reconocimiento puede otorgarse o no otorgarse a los diversos elementos de la tradición, y según Gadamer, para eso los procesos de "autorreflexión" juegan el papel fundamental. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta (humildemente) que todo individuo que reflexiona no puede sino partir de lo que ya es, como "educado" en una tradición. Por eso Gadamer sostiene que: "lo que puede someterse a reflexión está siempre limitado frente a lo que viene determinado por una acuñación

---

<sup>4</sup> Gadamer, H.-G. *Op. cit.*, p. 349.

anterior.”<sup>5</sup> Y ello ocurre tanto a nivel individual como a nivel de las colectividades que sustentan la continuidad de la tradición.

Resumiendo: pertenecer a una tradición implica un condicionamiento (función negativa), pero es también lo que abre un horizonte desde el que la labor científica puede ser planteada, porque no es sino a partir de la tradición que *se nos abre un horizonte* (función positiva).

\*\*\*

Desde la tradición de la que proviene la obra de Gadamer, hace ya mucho tiempo que se ha otorgado un lugar productivo al papel que la tradición juega en la “formación” del hombre, y por extensión, del científico, lo que no es necesariamente el caso de la tradición en la que se mueve el trabajo de K. R. Popper. (Al menos no solía serlo, aunque las cosas están cambiando y nuestro autor ha sido un agente importante en la generación de ese cambio.)

En su artículo: “Hacia una teoría racional de la tradición,” Popper identifica dos formas básicas desde las que el problema de la tradición puede ser atendido, y encuentra que cada una de ellas tiene su respectivo correlato en uno de los términos del binomio racionalismo/irracionalismo. Según los “irracionalistas” —dice Popper—, el problema de la tradición no es pasible de análisis racional, antes bien, a las tradiciones hay que aceptarlas como algo dado, sólo cabe comprender el importante papel que desempeñan tanto en el desarrollo científico cuanto en la vida cultural, política y social en general. Los “racionalistas”, en cambio, mantienen una “*tradicional* hostilidad” contra toda tradición. Dado que su divisa es someterlo todo al tribunal de su propia razón, les violenta pensar en una especie de dependencia de sus juicios respecto de cualquier tradición. Popper considera que la dicotomía planteada en esos términos simplifica en exceso el problema porque incluso el

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 664.

racionalista que denosta a las tradiciones “se encuentra él mismo muy ligado a una *tradicón* racionalista que es la que *tradicionalmente* sostiene.”<sup>6</sup>

Así pues, de acuerdo con nuestro autor, son dos los tipos de actitudes más usuales frente al problema de la tradición. La primera consiste en aceptar acríticamente todo lo que proviene de ella y, la segunda, en su rechazo por principio.

A ello opone Popper una tercera vía que, siendo racionalista, “puede resultar en la aceptación, el rechazo o —quizá— el compromiso... [y agrega] yo no creo que podamos liberarnos totalmente de los lazos de la tradición. *La llamada liberación sólo es, realmente, un cambio de una tradición a otra.* Pero podemos liberarnos de los tabúes de una tradición, y podemos hacerlo no solamente rechazándola, sino también aceptándola críticamente.”<sup>7</sup>

Teniendo a la vista un diagnóstico tal, Popper plantea dos cuestiones que se le antojan como un buen punto de partida para el desarrollo de una (según él, aún inexistente) “teoría racional de la tradición”. Esas cuestiones son las siguientes: 1) ¿Cómo *surgen* y cómo *perduran* las tradiciones? pero, principalmente: 2) ¿Cuál es la *función* de las tradiciones en la vida social y en el desarrollo de las ciencias? La respuesta de Popper se centra en la segunda pregunta (no sólo en el artículo que venimos comentando, sino en el marco general de su obra, lo cual tiene implicaciones muy importantes).<sup>8</sup> La *función*

---

<sup>6</sup> Popper, K. R. “Hacia una teoría racional de la tradición”, en *Idem. Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, Op. Cit., p. 157. Las bastardillas son mías.

<sup>7</sup> *Ibid.*, pp. 158-159. Las bastardillas son mías.

<sup>8</sup> Es verdad que, en el artículo citado, Popper plantea al menos una idea muy sugerente sobre la primera cuestión, a saber: que las tradiciones son el elemento mediador entre las personas y las instituciones. Sin embargo, como decimos arriba, a Popper le interesa mucho más analizar la “función” de las tradiciones que la forma en que “surgen” o el modo en que son cultivadas. Pienso que a eso se debe la poco satisfactoria posición de nuestro autor respecto a que podemos “escapar en cualquier momento” de las tradiciones en las que nos movemos. Como si nuestra relación con ellas fuese sólo superficial, no constitutiva de nosotros mismos.

primaria de las tradiciones es que “*nos ayudan a orientarnos en el mundo,*”<sup>9</sup> y lo hacen por medio de mitos o teorías desde donde lo entendemos de algún modo y podemos actuar en consecuencia, sea en nuestro papel de sujetos sociales o de científicos.

Pero junto con esa función “orientativa”, Popper recuerda que lo que hicieron los filósofos griegos hace unos dos mil quinientos años fue desafiar las tradiciones heredadas, en lugar de permanecer meramente atentos a ellas. Recibieron mitos, los discutieron y hasta inventaron otros nuevos.<sup>10</sup> Esos nuevos mitos tenían en ocasiones elementos novedosos respecto a los anteriores, pero sobre todo constituían la base de una nueva tradición, una tradición “de segundo orden” para habérselas con las tradiciones “de primer orden”: es la que consiste en adoptar una “actitud crítica” frente a los mitos para ponerlos en tela de juicio, *discutirlos* y, llegado el caso, descartarlos en favor de otros mejores.

Es así que para hacer ciencia no ha de partirse de cero sino de los “problemas del día” (función positiva o heurística de las tradiciones). Hay que realizar una apropiación de lo que se ha hecho de tal modo que al morir pueda llegarse a conclusiones más relevantes de las que pudieron alcanzar Adán y Eva o el hombre de Neanderthal.<sup>11</sup> Pero, por otro lado, el científico no

---

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 162. Las bastardillas son mías.

<sup>10</sup> “Tenemos que admitir, creo [dice Popper acerca del trabajo de los filósofos griegos], que las nuevas historias que pusieron en el lugar de las viejas eran, fundamentalmente, mitos, al igual que las viejas historias; pero hay dos cuestiones acerca de ellas que vale la pena destacar. Primero, no eran meras repeticiones o reordenamientos de las viejas historias, sino que contenían elementos nuevos. No se trata de que esto sea en sí mismo una gran virtud. Pero lo segundo y más importante es que los filósofos griegos inventaron una *nueva tradición*: la de adoptar una actitud crítica frente a los mitos, la de discutirlos. Mi tesis es que lo que llamamos ‘ciencia’ se diferencia de los viejos mitos no en que sea algo distinto de un mito, sino en que está acompañada por una tradición de segundo orden: la de la discusión crítica del mito.” (*Ibid.*, pp. 163-164.)

<sup>11</sup> “Debéis estudiar los problemas del día... [dice Popper, y continúa] Es una verdad muy simple y decisiva, pero que los racionalistas —sin embargo— a menudo no comprenden lo

debe hacer una recepción acrítica de los mitos y/o teorías que comúnmente se aceptan en las diversas tradiciones, sino que siempre ha de someterlos a crítica: siempre ha de discutirlos (la función negativa o condicionante de las tradiciones tiende a debilitarse). Resumiendo: para Popper es justamente la actualización de esta tradición de segundo orden, que consiste en la discusión y la crítica de las tradiciones de primer orden, la que marca el sello distintivo de la tradición a la que llamamos ciencia.

\*\*\*

Tanto la posición de Gadamer como la de Popper son en algunos puntos muy cercanas a la que defiende T. S. Kuhn en “La tensión esencial: tradición e innovación en la investigación científica”. En este escrito, Kuhn sostiene que suele enfatizarse más de la cuenta la necesidad de que los científicos desarrollen un “pensamiento divergente”, original, innovador: revolucionario. No se alcanza a comprender —dice Kuhn— la gran importancia que tiene el “pensamiento convergente” que los científicos han de desarrollar como condición para estar en posibilidades de sugerir innovaciones, por mínimas que sean, al interior de las tradiciones en las que se desenvuelven. Así, tanto el pensamiento convergente como el divergente son fundamentales para el trabajo científico,<sup>12</sup> pero el pensamiento divergente sólo puede ser productivo

---

suficiente, que no podemos empezar desde cero, que debemos aprovechar lo que se ha hecho antes de nosotros en la ciencia. Si comenzáramos todo de nuevo, entonces, al morir, estaríamos en la misma etapa que Adán y Eva cuando murieron (o, si lo preferís, en la misma etapa del hombre de Neanderthal). En la ciencia, queremos progresar, y esto significa que debemos apoyarnos en los hombros de nuestros predecesores. Debemos continuar una cierta tradición... Si no hay nada que alterar y modificar, nunca se puede llegar a ninguna parte.” (*Ibid.*, pp. 166-167.)

<sup>12</sup> “Como estos dos modos de pensar entran inevitablemente en conflicto [dice Kuhn], se infiere que uno de los requisitos primordiales para la investigación científica de la mejor calidad es la capacidad para soportar una tensión que, ocasionalmente, se volverá casi insoportable.” (Kuhn, T. S. “La tensión esencial: tradición e innovación en la investigación

en tanto está construido sobre una sólida base de convergencia con la tradición en la que el científico ha sido “iniciado” (y con esto, a diferencia de Popper, Kuhn enfatiza la función negativa de las tradiciones). De otro modo sólo es posible arribar a resultados insustanciales.

Sin embargo, el asunto no queda ahí. Para Kuhn, la gran mayoría de la actividad científica, y por cierto, la más fructífera, la que corresponde a la “ciencia normal”<sup>13</sup>, es convergente. Se finca en un “consenso tácito” que se desarrolla desde la “*iniciación dogmática* en una tradición preestablecida que el estudiante no está capacitado para evaluar”<sup>14</sup>, y se consolida durante la práctica profesional. Así, el “científico normal”, que para nuestro autor es el modelo de lo que sea un buen científico, un científico productivo, se dedica a la resolución de “enigmas” (a los que también llama “acertijos” o “rompecabezas”), su actividad principal consiste en hacer “operaciones de limpieza” al interior de un “paradigma” aceptado de un modo tácito y dogmático. No es, pues un innovador o un revolucionario (se debilita la función positiva o heurística).<sup>15</sup>

En favor de su posición, Kuhn ofrece el argumento de que los períodos de “ciencia normal” o “convergentes”, caracterizados por el predominio de un sólo paradigma, han sido los más productivos en la historia de la ciencia. Tanto así que sólo han podido ser logrados en las “ciencias maduras”,

---

científica”, en *Idem. La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*, México, FCE, 1982, p. 249.)

<sup>13</sup> Kuhn define la “ciencia normal” como aquella que se desarrolla en los períodos en que un sólo paradigma marca la pauta de la investigación científica, por oposición a la “ciencia extraordinaria”, que sólo se realiza en períodos de crisis, en los que los “acertijos” o “rompecabezas” usuales se convierten en verdaderas “anomalías” que pueden desestabilizar un paradigma e incluso pueden llevar a una revolución científica.

<sup>14</sup>Kuhn, T. S. “La tensión esencial...”, *Op. cit.*, p. 253.

<sup>15</sup> De acuerdo con Kuhn: “La característica más sorprendente de los problemas de investigación normal... es quizá la de cuán poco aspiran a producir novedades importantes, conceptuales o fenomenales.” (Kuhn, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*, Bogotá, FCE, 1992, p. 68.)

mientras que las ciencias que aún se encuentran en un período “preparadigmático” o de “preconsenso” o “divergente”, donde hay varios paradigmas en competencia, (como es el caso de la mayoría de las disciplinas sociales), son menos productivas.

Resumiendo: de acuerdo a los planteamientos de Kuhn, la función negativa de las tradiciones ha de subsumir definitivamente a la positiva. Ello implica que pone el énfasis exactamente en el lado opuesto de lo que lo hace Popper, mientras que Gadamer se conserva en una posición de mayor equilibrio.

\*\*\*

Hasta aquí, podemos concluir que nuestros autores están de acuerdo al menos en tres puntos:

1. Es inevitable que el trabajo científico parta de una (s) tradición (es). No nos es dable hacer ciencia a margen de toda tradición.
2. Una investigación científica tiene más posibilidades de aportar resultados relevantes y nuevos descubrimientos en tanto esté más sólidamente cimentada en una (s) tradición (es). O, con otras palabras, nuestros autores reconocen de manera unánime la función positiva o heurística de las tradiciones, y, junto con ella...
3. Las tradiciones no solamente cumplen con una función de apertura o heurística, sino que también procuran limitaciones. Cumplen una función negativa.

Pero no todo son coincidencias entre Popper y Kuhn. Popper tiende a subvalorar la función negativa de las tradiciones, en tanto que Kuhn la sobrevalora, Mientras que, en relación con la función positiva, los papeles se intercambian. Y, como decía arriba, considero que Gadamer, mientras tanto,

conserva una tensión mucho más delicada entre la función positiva y la negativa de la tradición.

Aparte de ese desacuerdo básico entre Popper y Kuhn, los tres autores que venimos considerando son divergentes en los siguientes aspectos:

1. Gadamer prefiere hablar de una sola tradición humana, que a veces más bien parece ser la tradición cultural de occidente, en cambio Kuhn y Popper reconocen la existencia de diversas tradiciones tanto científicas como extracientíficas. Sin embargo, para Popper es una sola la tradición que marca el carácter distintivo de la ciencia: se trata de la tradición de segundo orden que consiste en la crítica de las tradiciones de primer orden. Así, tanto Gadamer como Popper, cada uno a su modo, otorgan la primacía a una sola tradición.
2. Mientras que para Kuhn la apropiación de los elementos de la tradición ha de realizarse en el marco de una suerte de “noviciado” o iniciación *dogmática* en lo *tácitamente* reconocido; y Gadamer habla de la *autoridad* de la tradición entre quienes se encuentran inmersos en ella por lo que la *autorreflexión* que realicen estará condicionada por su propia situación hermenéutica; para Popper, en cambio, debe privilegiarse una dinámica de aceptación o compromiso o rechazo que ha de estar basada siempre en una *actitud irrenunciablemente crítica*: no *tácita* —al margen del examen crítico— y menos aún *dogmática* —opuesta a dicho examen—, como sugiere Kuhn; ni basada en algún tipo de autoridad —que presumiblemente impediría llevar el examen hasta sus últimas consecuencias—, como sugiere Gadamer.
3. Con Popper, el científico puede y debe en todo momento mantener una relación basada en la actitud crítica respecto a las propuestas de las diversas tradiciones (de primer orden). Como si él estuviera permanentemente en una relación de exterioridad y de distancia, o,

cuando menos, de *alteridad nítida* con respecto a ellas. Eso, en cambio, resulta inaceptable desde los puntos de vista de Kuhn y de Gadamer. Para éstos, la relación de la comunidad y de cada uno de sus integrantes respecto a su tradición es mucho más interior, más constitutiva de lo que lo es para Popper.

4. Kuhn y Gadamer toman mucho más en serio la *trayectoria educativa* (en sentido amplio) de los individuos: la “iniciación” o el “noviciado” de los científicos en un “paradigma” con Kuhn, la “formación” de los seres humanos como seres históricamente constituidos con Gadamer. Popper, mientras tanto, solamente menciona de pasada los procesos formativos de los científicos, y cuando lo hace es con intención crítica al trabajo de Kuhn para sugerir que al científico normal se le ha enseñado en un “espíritu dogmático”, en lugar de enseñarle desde el principio a ser “crítico”.

Si no entiendo mal, tanto la primera como las tres últimas diferencias que he señalado encuentran su origen en el diverso papel que nuestros autores otorgan a: 1) la manera como son integradas las tradiciones, y concretamente, las *comunidades científicas* en las que esas tradiciones son actualizadas, y: ii) el papel que la *educación* (“enseñanza”, “noviciado”, “iniciación” o “formación”) de los científicos juega en ese proceso. Gadamer da mucha importancia al proceso “formativo”, Kuhn hace otro tanto con el “noviciado” de los investigadores noveles. Popper, en cambio, sólo menciona de pasada ese tipo de cuestiones: no las desarrolla de un modo sistemático.

Considero, pues, que una de las formas de destrabar las diferencias entre nuestros autores, al menos para mirar con claridad dónde se originan y estar así en condiciones de asumir nuestra posición, consiste en atender el diferente énfasis con que atienden los *procesos de educación* de los investigadores y el papel que desempeñan esos procesos formativos en punto a la *integración de las comunidades científicas*.

## 7. «Noviciado» de los investigadores e integración de las comunidades científicas

Seguramente el concepto central de la concepción kuhniana de ciencia es el de “paradigma”. Pues bien, durante el debate sostenido entre Popper y Kuhn, fue precisamente este concepto uno de los más incomprendidos por los críticos del autor de *La estructura de las revoluciones científicas*. Para Popper, por ejemplo, un “paradigma” es ni más ni menos que una “teoría dominante,”<sup>16</sup> mientras que para Kuhn un “paradigma” no es solamente eso.<sup>17</sup>

Así, cuando Popper se refiere a los paradigmas en términos de “teorías”, en rigor no está discutiendo con la propuesta kuhniana, sino con una propuesta en la que un “paradigma” (en sentido kuhniano) puede entenderse como una “teoría” (en sentido popperiano). Comparto pues el

---

<sup>16</sup> Popper, K. R. “La ciencia normal y sus peligros,” en I. Lakatos y A. Musgrave (Comps.) *La crítica y el desarrollo del conocimiento científico. Actas del Coloquio Internacional del Filosofía de la Ciencia celebrado en Londres en 1965*, Trad. F. Hernán, Barcelona, Grijalvo, 1975, pp. 151, 152, 153.

<sup>17</sup> “Tal como se emplea en filosofía de la ciencia el término ‘teoría’ da a entender una estructura mucho más limitada en naturaleza y dimensiones que el término paradigma [en su acepción de matriz disciplinaria].” (Kuhn, T. S. “Posdata: 1969”, en *Idem. La estructura...*, *Op. cit.*, p. 279.) Por mi parte, sugiero que la diferencia entre uno y otro concepto es, en el fondo, una diferencia que nos remite a la *formación de los científicos* y a las relaciones comunitarias que comienzan desde su aprendizaje de los rudimentos de su disciplina y se extienden durante el tiempo en que sus actividades científicas continúan. Sugiero también que tomar en serio el papel de los procesos formativos de los investigadores, es una de las lecciones más importantes que Kuhn nos ha legado, por más que en otros puntos no podamos estar de acuerdo con él, como se verá más adelante.

punto de vista de Kuhn respecto a que en el citado debate sólo hubo una “comunicación parcial e incompleta”<sup>18</sup> porque no se tuvieron presentes las implicaciones globales de los conceptos que estuvieron sobre la mesa del debate.

En su “Posdata”, lo mismo que en “Algo más sobre los paradigmas”, Kuhn propone el término “paradigma” para dar cuenta de, al menos, dos tipos de cosas. En primer lugar lo emplea para referirse a los “ejemplares” (textos, problemas y ejercicios estandarizados) por los que comúnmente se realiza la “iniciación” de los miembros noveles de una comunidad. Es a través de su familiarización con esos ejemplares comunes que los “novicios” pueden desarrollar una “gestalt” que les permite reconocer lo similar y lo diferente en los términos sancionados (tácitamente) en esa comunidad. En segundo lugar está una concepción más amplia de “paradigma”, en la que los ejemplares son solamente una de sus dimensiones. En este caso el paradigma es una “matriz disciplinaria” o “constelación de compromisos de un grupo científico”. Los principales elementos de un paradigma así entendido vendrían a ser: a) las “generalizaciones simbólicas”; b) los “modelos”; c) los “valores”, y; d) los “ejemplares”.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> De acuerdo con Kuhn, en el mencionado debate, en realidad hay “2 kuhnes”, con los que se discute, uno es él mismo (Kuhn 1), mientras que el otro, (Kuhn 2) es cierto pseudo-Kuhn que sus críticos imaginan porque no alcanzan a entender lo que él (Kuhn 1) quiso decir. La razón de esos malos entendidos, dice Kuhn (1), debe buscarse en un “cambio de gestalt”: “ese hablar sin escuchar que caracteriza por lo regular el discurso entre quienes participan de puntos de vista inconmensurables.” (Kuhn, T. S. “Consideración en torno a mis críticos”, en I. Lakatos y A. Musgrave [Comps.] *La crítica y el desarrollo...*, Op. cit., p. 392.)

<sup>19</sup> Las “generalizaciones simbólicas” son expresiones desplegadas sin duda ni cuestionamiento ni disensión entre los miembros de una comunidad científica; los “modelos” proveen al grupo de analogías preferentes pero incluso pueden constituir creencias metafísicas profundamente arraigadas entre los miembros de una comunidad; los “valores” más ampliamente reconocidos entre las diversas comunidades están: la exactitud, la sencillez, la coherencia, la probabilidad, sin embargo, para el caso de los valores Kuhn

Queda claro, pues, que para Kuhn un “paradigma” es mucho más que una “teoría”, incluso que una “teoría general”. De acuerdo con nuestro autor, usualmente se piensa que el conocimiento científico se halla como empotrado en “teorías” y “reglas”, pero hasta un grado mucho mayor del que comúnmente se piensa, es a través de los “paradigmas” que nos orientamos durante la realización del trabajo científico. Los paradigmas se interiorizan desde el “noviciado” de los investigadores, principalmente a través de su familiarización en el manejo de los “ejemplares” estándar de su comunidad. Esos ejemplares junto con el resto de los elementos de la “matriz disciplinaria” de esa comunidad marcan mucho más que cualquier conjunto de “reglas” explícitas o implícitas o de meras “teorías” la pauta de lo que un investigador hace.<sup>20</sup>

Kuhn lo expresa de este modo: “utilizando una vez más una útil frase de M. Polanyi, lo que resulta de este proceso es un ‘conocimiento tácito’ que se obtiene practicando la ciencia, no adquiriendo reglas para practicarla.”<sup>21</sup> En esa *educación* común es donde reside la razón de la complementariedad entre “paradigma” y “comunidad científica”. Un paradigma es la “constelación de compromisos compartidos” por los miembros de una comunidad científica

---

asegura que estos sí registran cambios substanciales no sólo de una comunidad a otra sino incluso de un individuo a otro al interior de una misma comunidad. Finalmente, los “ejemplares” son soluciones de problemas concretos aceptados por el grupo como paradigmáticas en el sentido usual del término. *Cfr.*: Kuhn, T. S. “Algo más sobre los paradigmas”, en *Idem. La tensión esencial...*, *Op. cit.*, pp. 317-343; Kuhn, T. S. “Posdata: 1969”, *Op. cit.*, pp. 268-319.

<sup>20</sup> Kuhn, T. S. “Posdata: 1969”, *Op. cit.*, pp. 269 ss.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 292. Kuhn dice que introdujo el término “paradigma” en *La estructura...* porque: “al examinar la pertenencia a una comunidad científica, no podía recuperar reglas compartidas suficientes para explicar la conducta de investigación del grupo, tan carente de problemas. Concluí, seguidamente [dice Kuhn], que los ejemplos compartidos de práctica fructífera le darían al grupo lo mismo que las reglas. Esos ejemplos fueron sus paradigmas, y como tales, indispensables para su trabajo de investigación.” (Kuhn, T. S. “Algo más sobre los paradigmas”, *Op. cit.*, p. 343.)

y, a la inversa, una comunidad científica se constituye por los investigadores que comparten (o que han *aprendido* a ver con los “lentes” de) un paradigma.<sup>22</sup>

Pero para que eso pueda ser así, la articulación de toda comunidad científica juegan un papel estelar los procesos formativos desarrollados a partir de las interacciones cotidianas de los investigadores entre sí, pero sobre todo, en sus interacciones comunes con los ejemplares y demás elementos de la matriz disciplinaria. Eso queda claro cuando paramos mientes en el hecho de que, siguiendo con Kuhn, una “comunidad científica” se integra por individuos: i) con una “*iniciación*” profesional y una *educación continua* similar, por lo que aprenden a resolver problemas con los mismos o similares “ejemplares”, a partir de los mismos o similares “modelos”, haciendo uso de iguales o similares “generalizaciones simbólicas”, y acreditando iguales o similares “valores” desde los que calibran la pertinencia, relevancia y en general la corrección de su trabajo, además de tener acceso a la misma o similar bibliografía, participación en congresos, suscripción en revistas especializadas, intercambio de correspondencia,

---

<sup>22</sup> Sólo metafóricamente puede hablarse de “comunidad científica” para referirse a “agrupaciones” que sólo son tales para fines analíticos, pero no por la iniciación similar, ni por la comunicación casi plena, ni por el juicio relativamente unánime entre sus miembros, que son rasgos constitutivos del concepto que le interesa a Kuhn. En esa otra acepción (extrakuhniana) de comunidad científica suele hablarse, por ejemplo, de: a) todos los científicos naturales por un lado, todos los científicos sociales por otro; b) todos los antropólogos en un caso, todos los filósofos en otro; c) todos los investigadores educativos que atienden en el mundo problemas sobre teoría y diseño curricular por una parte y todos los investigadores educativos que se ocupan del estudio de los problemas laborales del magisterio por la otra, etc. Como decíamos, las “comunidades científicas” ejemplificadas en 1, 2 y 3 no corresponden a las que le interesan a Kuhn, no cumplen con la condición básica de compartir un paradigma. No constituyen grupos de comunicación, retroalimentación, trato personal, por correspondencia, usualmente de menos de cien miembros; ni constituyen las “unidades productoras y validadoras del conocimiento científico”. Al respecto, *Cfr.*: Kuhn, T. S. *La estructura...*, *Op. cit.*, pp. 278 ss.

discusión de avances de investigación antes de ser publicados, etc. A partir de todo eso, los miembros de una comunidad científica: ii) pueden mantener una *comunicación casi plena*, y: iii) un *juicio profesional relativamente unánime*.

La relación de *interioridad* que exige un paradigma de los miembros de una comunidad científica es incomparablemente mayor de la que suele considerarse cuando se piensa en individuos que conocen una teoría, o que consideran determinada teoría como aceptable —al menos como más aceptable que otra (s) disponible (s)—, o que critican determinada teoría. Un paradigma es interiorizado hasta tal punto por cada uno de los miembros de una comunidad científica que, incluso durante la realización de su trabajo empírico: “el reconocimiento de una similitud *puede ser involuntario*, un proceso sobre el que no tenemos ningún dominio.”<sup>23</sup> Los datos de que dispone el trabajo científico no son datos incualificados. Proviene de “sensaciones”, no de “estímulos”. Aún cuando se pueda reconocer que dos sujetos reciben el mismo estímulo, eso no garantiza que tendrán la misma sensación.<sup>24</sup> A menos que compartan un paradigma, que pertenezcan a la misma comunidad científica, porque: “la producción de datos a partir de los estímulos es un procedimiento aprendido”.<sup>25</sup> Y, por cierto, aprendido en el interior de una comunidad científica. Es por eso que: “*después del proceso de*

---

<sup>23</sup> Kuhn, T. S. “Posdata: 1969”, *Op. cit.*, p. 297. Las bastardillas son mías.

<sup>24</sup> “Suponemos [dice Kuhn] la existencia de los estímulos para explicar nuestras percepciones del mundo y suponemos su inmutabilidad para evitar el solipsismo, tanto individual como social. No tengo la menor reserva ante ninguna de las dos suposiciones. Pero nuestro mundo está poblado, en primer lugar, no por estímulos, sino por los objetos de nuestras sensaciones, y estos no tienen que ser los mismos, de un individuo a otro, o de un grupo a otro. Por supuesto, hasta el grado en que los individuos pertenecen al mismo grupo y comparten así educación, idioma, experiencias y cultura, tenemos buenas razones para suponer que sus sensaciones son las mismas.” (*Ibid.*, p. 295.)

<sup>25</sup> Kuhn, T. S. “Algo más sobre los paradigmas”, *Op. cit.*, p. 333.

*aprendizaje*, el mismo estímulo produce un dato diferente.”<sup>26</sup> Pues bien, a partir de toda esa serie de premisas, dice Kuhn: “concluyo que, aunque los datos son los elementos mínimos de nuestra experiencia individual, tienen que ser también respuestas compartidas a un estímulo dado, *sólo entre los miembros de una comunidad educativa, científica o lingüística relativamente homogénea.*”<sup>27</sup>

Por mi parte no encuentro mayores objeciones que hacer a la propuesta kuhniana hasta este punto, salvo en lo relativo a la decisión de reemplazar totalmente reglas por ejemplares, que descansa en una concepción de “regla” que sólo atiende su función regulativa pero descuida su posibilidad de constituir una “forma de vida” a partir de un reconocimiento no necesariamente explícito. Sin embargo, los problemas más serios comienzan cuando, al referirse a la posibilidad de una elección racional entre “paradigmas” (que no entre meras “teorías”) en competencia, Kuhn llega a la conclusión de que lo que ocurre es un “repentino cambio de gestalt”, o bien una decisión que se define mejor como una “experiencia de conversión” que como una elección basada en la razón: “una decisión de esa índole [dice Kuhn] sólo puede tomarse con base en la fe.”<sup>28</sup> Una reestructuración de nuestro marco interpretativo que ocurre a pesar nuestro por un lado, o una decisión que descansa en la “fe” mucho más que en los argumentos o las evidencias disponibles por otro lado. Tales son las alternativas que ofrece Kuhn para la elección entre paradigmas en competencia.

Pues bien, por una parte coincido con Kuhn en el énfasis que requiere ponerse en los procesos formativos (o “iniciáticos” como él diría) de los investigadores como una condición para entender de un modo más cabal la forma en que efectivamente se realiza la investigación científica, también coincido con él en la diferencia que establece entre estímulo (fisiológico) y

---

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> Kuhn, T. S. *La estructura...*, *Op. cit.*, p. 244.

sensación que implica no sólo el uso de los sentidos en bruto, por así decirlo, sino además los marcos interpretativos resultantes de los procesos de aprendizaje (aunque yo objetaría que esos procesos *tengan que* basarse únicamente en un reconocimiento tácito de lo vigente) que los investigadores noveles realizan al interior de su comunidad científica. Por otra parte, sin embargo, dudo mucho que eso justifique a Kuhn para hacer la afirmación de que los cambios de paradigma sean un asunto de “conversión mística”. J. Watkins define muy bien mi propio punto de vista cuando dice: “mi opinión es que Kuhn ve la comunidad científica en analogía con una comunidad religiosa y ve la ciencia como la religión del científico.”<sup>29</sup>

Mi principal desacuerdo con la propuesta kuhniana reside, entonces, en que nuestro autor otorga demasiado peso a los “consensos” tácitos, que parecen estar fatalmente predispuestos para llegar por la espalda a los científicos, sin que haya, al parecer, nada que pueda hacerse para eludir tal circunstancia o al menos para contrarrestarla con una formación más crítica de los investigadores noveles y/o con un tratamiento más crítico de lo ya apropiado. Si a ello agregamos el hecho de que, de acuerdo con Kuhn, no sólo es así la ciencia, sino que así es como debe ser la ciencia que aspire a mayores niveles de fecundidad intelectual, entonces la conclusión sería desatender por inapropiado el planteamiento explícito y la tematización de conceptos, reglas y cosas por el estilo desde las que se emprenden los procesos indagatorios. La racionalidad se confía a *formas estandarizadas de entender y resolver ejercicios: a lo vigente, con independencia de qué tan válido sea.*

Los ejemplares en los que se contienen esas formas estandarizadas son puestos en lugar de las reglas al parecer porque se tiene una concepción de regla como regla explícita. Sin embargo no se tiene en consideración que no sólo reglas, sino también concepciones, valores y fines pueden asumirse de

---

<sup>29</sup> Watkins, J. “Contra ‘la ciencia normal’”, en I. Lakatos y A. Musgrave (Comps.) *La crítica y el desarrollo del conocimiento científico...*, Op. cit., pp. 124-125.

un modo intuitivo, pero que en tanto no son inmunes a la explicitación, su tematización racional también es posible. Pensar en los ejemplares como los vehículos por excelencia para llevar adelante el noviciado del científico, y asumir que esos ejemplares sólo pueden ser sustituidos por otros cuando ya un nuevo paradigma haya reemplazado al anterior, es condenar a la reflexión metodológica a ir permanentemente a la zaga del desarrollo científico.

Sugiero, sin embargo, que reconocer a la razón humana como situada en el marco de comunidades y tradiciones, así como el importante papel que los procesos formativos desempeñan en la constitución de los elementos a partir de los cuales entendemos el mundo, no implica estar de acuerdo en que esos procesos formativos tengan que estar basados de un modo exclusivo en la aceptación tácita y dogmática de lo vigente en una tradición científica, y menos aún implica que la elección entre alternativas de investigación tenga que realizarse sobre la base de la “fe” más que a la razón: por más situada que la razón humana sea o deba ser.

\*\*\*

Ahora bien, la solución de Popper al problema de la elección racional entre “teorías” no es mucho mejor que la de Kuhn. “Admito [dice Popper] que en todo momento somos prisioneros atrapados en el marco general de nuestras teorías, nuestras expectativas, nuestras experiencias anteriores, nuestro lenguaje. *Pero somos prisioneros en un sentido pickwickiano; si lo intentamos, en cualquier momento podemos escapar de nuestro marco general.* Es indudable que nos encontraremos de nuevo en otro marco general, pero será uno mejor y más espacioso; y en todo momento podemos de nuevo escapar de él.”<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Popper, K. R. “La ciencia normal y sus peligros”, en I. Lakatos y A. Musgrave (Comps.) *La crítica y el desarrollo del conocimiento científico...*, Op. cit., p. 155. Las bastardillas son mías.

Tengo por equivocada la posición de que podemos “escapar” de nuestros marcos interpretativos. Lo que podemos hacer es partir de nuestros marcos interpretativos para clarificarlos y discutir su pertinencia, pero desde lo que somos, no desde lo que no somos. Escapar de nuestros marcos interpretativos es escapar de nosotros mismos. Pensar que eso sea posible y hasta sencillo como lo plantea Popper, sólo indica una falta de comprensión respecto al carácter constitutivo de dichos marcos como parte nuestra, no como un pegote que viene de fuera y del que podemos *deshacernos* como de una prenda de vestir, sino como parte de aquello en lo que, a partir de **nuestros propios procesos formativos —realizados al interior de una comunidad integrada en tradiciones—**, hemos devenido: *somos*.

Cuando Popper habla de las tradiciones científicas a la manera de casilleros en los que nuestra propia obra puede “encajar bien”, deja la impresión de que entonces, nuestra obra y nosotros mismos, provenimos de fuera de dichas tradiciones y nos acomodamos en cada ocasión como lo hace un eterno forastero que anda de un lugar a otro sin *ser* de aquí ni de allá y, peor aún, sin *ser* así o asá. Júzguelo usted, dice Popper: “hay un edificio, una estructura organizada de la ciencia que provee al científico de una exposición de problemas generalmente aceptada en la que su propia obra pueda encajar bien.”<sup>31</sup> En este punto considero mucho más acertadas las propuestas tanto de Gadamer como de Kuhn, en las que las tradiciones son constitutivas de los científicos, no son solamente refugios donde pasar la noche.

El fuereño tuvo que formarse en alguna parte, o al menos, si es persona, ha debido incorporar *en sí mismo* una serie de elementos, por más dispersos que sean, que le permitan reconocerse a sí mismo. Pero Popper no atiende los procesos formativos, sólo acierta a decir que: “al ‘científico normal’, tal como lo describe Kuhn, se le ha enseñado mal. Se le ha enseñado dentro de un espíritu dogmático: ha sido víctima de

---

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 150.

indoctrinación.<sup>32</sup> Y en eso estamos de acuerdo con Popper, como estamos de acuerdo con él en su tesis de que “*todo lo tratamos a la luz de teorías preconcebidas*”<sup>33</sup>, pero el científico (y el aprendiz de científico) plenamente emancipado que nuestro autor imagina puede despojarse de esas preconcepciones, puede “escapar” de ellas en el momento que lo desee, con lo que queda en entredicho que sean, verdaderamente, ideas que comparte, a diferencia de lo que sería una cachucha que uno se pone o un protocolo formal que uno aprende a llevar a cabo en determinadas circunstancias que no son las que cotidianamente tiene que enfrentar.

Popper sabe que la ciencia es una empresa colectiva, pero lo que no queda claro es si para él sólo es colectiva en el momento de la crítica recíproca de las teorías o si lo es desde la formación misma de los científicos que, según entiendo, sólo por esa vía están en condiciones de formularlas e, incluso, de criticarlas. Si Popper aceptara esto último con todas sus consecuencias seguramente tendría que reconocer que las intuiciones (personales) de un investigador están estrechamente relacionadas con la comunidad científica en la que se ha formado y no son resultado, entonces, de una mera genialidad individual (aunque reconozco que algo hay de eso también) que se monta ora en los hombros de un gigante, ora en los de otro, sin más límites que su propia egocéntrica y emancipada razón.

Lo que en un principio parecían propuestas tan cercanas, de pronto se convierten en puntos de vista muy distantes. Popper piensa que “en cualquier momento podemos escapar de nuestro marco general”, *de nosotros mismos*. Kuhn piensa que es imposible tomar cualquier distancia crítica respecto a lo vigente en una comunidad científica que hacemos nuestro hasta tal punto que cualquier decisión para el cambio entre paradigmas es un asunto cuasi-fisiológico o bien de fe.

---

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 151.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 150. Las bastardillas corresponden al original.

Pues bien, como he venido anunciando, considero que es a partir de un análisis cuidadoso de los procesos formativos de los científicos que podemos estar en mejores condiciones de entender la pertinencia de una y otra posición. Kuhn realiza un buen intento en esa dirección, sin embargo, su prometedor análisis de que *aprendemos* a mirar el mundo a partir de los "lentes" del paradigma que, a su vez, *aprendemos* a compartir como miembros de una comunidad científica determinada, lo lleva a la conclusión extrema de que no podemos, de ninguna manera, poner en cuestión de un modo racional la pertinencia de dichos lentes y en todo caso, lo que podemos hacer ¡a ciegas! es mudar unos lentes por otros en un repentino cambio de gestalt o en una pseudo-decisión basada en la fe. Un cambio de lentes no es entonces algo que podamos generar sino, antes bien, es algo que sufrimos.

En un intento por no perder las bondades de la intuición kuhniana de otorgar un papel relevante a la educación de los científicos, pero sin caer en las aporías de su posición dogmática al respecto, en el siguiente *Parágrafo (8)* se ofrece una propuesta interpretativa que prefiere dar cuenta (mediante una prosecución crítica de las ideas de A. Schütz y H.-G. Gadamer) de la "formación" comunitaria pero no necesariamente irreflexiva de los científicos; en lugar de entender el proceso como una "iniciación" condenada a desarrollarse de un modo tácito y dogmático (como lo hace Kuhn). Y en lugar, también, de una propuesta (como la de Popper) que no alcanza a comprender la profundidad de nuestros compromisos con respecto a las ideas de todo tipo en las que nos hemos formado y que son, entonces, parte nuestra. Sin que ello implique, por lo demás, que estemos fatalmente condenados a ellas.

## 8. «Formación» de los investigadores e integración de las comunidades científicas

A partir de la recuperación crítica de una serie de categorías interpretativas de la propuesta hermenéutico-fenomenológica de A. Schütz,<sup>34</sup> podríamos decir que no sólo en el terreno extracientífico, sino también en el de la ciencia, los miembros de las diferentes comunidades humanas comparten un cierto tipo de “sentido común” cultivado “intersubjetivamente” y reconocido tradicionalmente entre los pares (“asociados”, “consociados” o “congéneres”) de cada una de esas comunidades.

La integración de un científico (C) como par en una comunidad científica (CC), sólo es posible si C dispone de un *acervo suficiente* del “repositorio de conocimiento a mano” que se considera indispensable para que C desarrolle de una manera adecuada el tipo de actividades con las que CC se identifica, así como para el reconocimiento de C como miembro de CC (qué sea “suficiente” es una pregunta que sólo puede ser respondida casuísticamente). Ello no es gratuito, ya que ese *repositorio de conocimiento a mano* de CC es condición de su propia existencia: es lo que nos permite hablar de CC en términos de una *comun-idad* científica particular a

---

<sup>34</sup> A. Schütz es reconocido por sus contribuciones al problema de la *intersubjetividad* humana, a la que planteó como condición de la constitución individual y de la sociedad entendida en términos de “mundo de la vida”. Schütz no orientó sus análisis al ámbito de las comunidades científicas. Lo que aquí se presenta son más bien las consecuencias que el autor de este escrito ha podido extraer dirigiendo la propuesta schütziana a la reflexión acerca de la constitución de las comunidades científicas y de los investigadores que en ellas se forman. Para mayores referencias de este connotado heredero de las ideas de E. Husserl y M. Weber, en cuyas ideas basamos nuestras deliberaciones en esta parte del informe, Cfr.: Schütz, A. *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós, 1993; Schütz, A. *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974; Schütz, A. *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.

diferencia de otras. Es gracias a él que C puede plantear de una manera *inteligible, veraz y normativamente correcta* sus propuestas. Pero además, de no cumplir con esas condiciones, es muy probable que el resto de los integrantes de CC ni siquiera se tomen en serio lo que C tenga que decir, al menos para llevar a cabo un examen más cuidadoso que les permita ofrecer un veredicto sobre, por ejemplo, su verosimilitud.

En el ámbito de la ciencia, el sentido común viene a ser entonces el espacio compartido de concepciones, valores, fines y reglas que un “endogrupo” —en este caso una comunidad científica—, reconoce como “aceptables hasta nuevo aviso” y, de esta manera, permite a esa comunidad funcionar como tal. Es por ello que, a un miembro de una comunidad CC1 puede resultarle estimulante, retadora, original, en fin: inverosímil a primera vista, la afirmación de un miembro de una comunidad CC2, respecto a que: “X es el caso”. Sin embargo, para los miembros de CC2: “X es el caso”, puede ser tan obvio que resulte molesto o gracioso escuchar a alguien que se empeñe en seguir dando razones para sustentarlo, o bien, tan difícil de aceptar que no puedan entender cómo es posible que una persona inteligente sea capaz de decir semejante barbaridad.

La conclusión que puede sacarse de esto es que, el sentido común, en realidad no precisa ser tan “común”, sino que le basta, como condición mínima, ser “intraesquemático”<sup>35</sup>, es decir, estar contenido en los “esquemas”

---

<sup>35</sup> Propongo aquí la categoría de “intraesquemático” en el sentido de un esquema general (o plexo de significaciones: reglas, concepciones, valores, etc.) compartido por los integrantes de un endogrupo. Ello a diferencia de lo “interesquemático” que hace alusión a elementos compartidos o que, al menos, pretenden validez por principio más allá de los límites de un endogrupo específico. Con la categoría de intraesquemático no estoy haciendo una apuesta a favor del particularismo, o el provincianismo, más bien estoy tratando de elaborar un diagnóstico en el sentido de que el *sensus communis* se forma, en primera instancia, a nivel intraesquemático, es decir, en el contexto del plexo de significaciones compartidas por un endogrupo, pero sin que ello implique ningún tipo de imposibilidad para el intercambio entre los miembros de dos o más endogrupos. Sobre la categoría:

conceptuales, normativos y valorales disponibles en un endogrupo, (o con los que un endogrupo se identifica), pero que no necesariamente son un patrimonio exclusivo suyo. Pensamos que no hay razón para pensar que al menos algunos de esos elementos puedan ser compartidos a un nivel intergrupale, incluso, algunos más, por todo el género humano. Pero tampoco hay razón para adscribir al sentido común solamente lo compartido por toda la especie humana. El sentido común puede serlo a diversos niveles en sus diversos aspectos.

Pues bien, si ello es verdad, entonces podría plantearse la tesis de que toda labor científica no puede menos que sustentarse en algún tipo de *sentido común*. Ese sentido comúnmente compartido es una condición indispensable para estar en condiciones de participar en calidad de par en las comunidades de investigación adscritas, a su vez, a *tradiciones* de investigación de más vasto alcance<sup>36</sup> (entre otras cosas, en las dimensiones: disciplinaria, espacial y temporal).

Ahora bien, un científico aprende a echar mano del repositorio de conocimiento a mano disponible en su comunidad científica a través de las interacciones lingüísticas y (quizá en menor grado) extralingüísticas que mantiene con los miembros de tal comunidad en una "relación-nosotros"

---

"interesquemático", Cfr.: Olivé, L. "Los marcos conceptuales y la racionalidad", en *Idem. Razón y sociedad*, México, Fontamara, 1996, pp. 37 ss.

<sup>36</sup> El sentido común, actualizado en cada caso por un miembro de una *comunidad* científica, es condición indispensable para emprender cualquier proceso de entendimiento y valoración de "la realidad." Sólo existe la realidad pasible de ser reconocida como tal desde el horizonte del saber de sentido común de esta o aquella comunidad. Por eso consideramos que T. S. Kuhn está en lo correcto cuando dice que: "los científicos que comparten paradigmas diferentes, trabajan en mundos diferentes." Pero semejante asunción no tiene porque conducirnos directamente a un relativismo extremo si, al lado del carácter interesquemático de muchos de los elementos del sentido común, somos capaces de justificar la posibilidad de comunicación entre los miembros de diferentes comunidades, de tal modo que no les resulte imposible discutir la validez de los elementos que sostienen respectivamente.

sustentada en el uso de un lenguaje compartido con ayuda del cual los miembros de esa comunidad ordenan “el mundo” de algún modo específico y pueden, de este modo, interpretar de manera similar experiencias que para ellos son, por lo mismo, similares. Es en el *fluir cotidiano* de esa relación-nosotros que se va conformando la identidad grupal y se van construyendo o reconstruyendo los esquemas conceptuales, valorales y normativos que se comparten de un modo intersubjetivo en esa comunidad: por cada uno de sus miembros como pertenecientes a ella. Usualmente ese proceso de construcción de una identidad y de unos esquemas es realizada por el aprendiz desde una actitud que va de la extrañeza al escepticismo, pero, en la medida en que se va integrando al endogrupo en cuestión, en la medida en que va formando cada vez más parte de él, tanto el escepticismo como la extrañeza van cediendo su lugar a una “*actitud natural*” ante una gran cantidad de asuntos con los que tiene que lidiar “*cotidianamente*”.

¿O es que acaso en el trabajo científico (y en la reflexión filosófica) no existe la cotidianidad, la familiaridad y la naturalidad en el empleo de ciertos conceptos, en la orientación por cierto tipo de valores y en la actualización de ciertos tipos de procedimientos? Si existe. Esa actitud natural frente a lo cotidiano y lo familiar sólo se ve sacudida cuando un investigador (y eventualmente una comunidad entera) tiene encuentros con los miembros de otras comunidades para los que aquello que él (y su comunidad: desde la tradición que comparten) da (n) por sentado, resulta problemático. O bien, cuando en su propia labor o en sus interacciones con sus “congéneres”, encuentra (n) motivos para “poner entre paréntesis” algo que antes había sido aceptado de un modo natural.

Es así como se aprende a interpretar con *naturalidad* el mundo de la manera como resulta interpretable desde el acervo de que dispone una comunidad particular. Pero, a diferencia de la propuesta kuhniana, eso no significa que la naturalidad ponga totalmente a salvo de ser repensado de un modo explícito lo que con ella se reviste. Como tampoco significa que una

transformación en los elementos de ese repositorio tenga que estar basada en una suerte de “fe mística”. Significa sencillamente que, a diferencia de lo que propone Popper:

- a) Los elementos del repositorio de conocimiento a mano *no* son puestos en duda a cada momento, y,
- b) No se ponen en duda todos a la vez, por lo que:
- c) Cuando algo es “puesto entre paréntesis”, se recuperan una serie de cuestiones que no necesariamente han sido ya evaluadas críticamente, en el mismo proceso, y con los elementos de juicio disponibles en ese preciso momento. No obstante:
- d) También los elementos no evaluados valen como criterios o puntos de referencia evaluatorios a la hora de decidir la pertinencia de lo que, en cada caso, se “pone en suspenso”.

Estos cuatro puntos nos acercan a la posición que Gadamer mantiene al respecto. Parafraseando a Watkins, en su caracterización de las propuestas popperiana y kuhniana respectivamente, nuestras propuestas no consisten ni en una consigna de “¡Revolución permanente!”, ni en una que podría expresarse en términos de: “¡Nada de panaceas, sino normalidad!”.<sup>37</sup>

Ahora bien, defender la tesis de que un cierto tipo de sentido común es condición de existencia de las comunidades científicas y de la fecundidad del trabajo de sus miembros puede contradecir una opinión generalizada entre una serie de científicos y filósofos para quienes la ciencia es exactamente lo opuesto del sentido común. Desde este punto de vista podrían plantearse

---

<sup>37</sup> Watkins, J. “Contra ‘la ciencia normal’”, en I. Lakatos y A. Musgrave (Comps.) *La crítica y el desarrollo del conocimiento científico...*, Op. cit., p. 119. Las bastardillas corresponden al original.

varios tipos de objeciones.<sup>38</sup> Por ejemplo, que a diferencia de las cosas que aprendemos cotidianamente en nuestra vida extracientífica, es distintivo del trabajo científico el hecho de constituir un tipo de quehacer que *se sustrae*, por decirlo así, de la “corriente fluida de las experiencias vividas” mientras se persiguen otros fines.

La ciencia hace tema de algo que se reconoce no saber o de un saber que se pone en tela de juicio. Pero en última instancia el trabajo científico se realiza también en el marco de la *cotidianidad*, la *familiaridad* y la *naturalidad* que le son propias. Quizá los practicantes de la ciencia se detienen más frecuentemente que los practicantes de otras ramas de la actividad humana a repensar lo que hacen, piensan, valoran..., y la razón por la que lo hacen así, lo piensan así, lo valoran así..., y no de otro modo. Eso está muy bien. No obstante, aún las tematizaciones que se llevan a cabo, no

---

<sup>38</sup> Un ejemplo de oposición entre ciencia y sentido común nos los proporciona E. Nagel (*La estructura de la ciencia. Problemas de la lógica de la investigación científica*, Barcelona, Paidós, 1992). Nagel dice que el saber de sentido común: 1. No suele ser consciente de sus límites, de sus posibilidades de aplicación, de su ámbito de referencia, etc.; 2. “Se interesa principalmente por la influencia de los sucesos sobre cuestiones que son objeto de especial valoración por los hombres, [mientras que, en cambio] la ciencia teórica, en general, no es tan limitada en sus preocupaciones.” (*Ibid.*, p. 23); 3. “Ha sobrevivido durante siglos, a diferencia de la vida relativamente corta que tienen a menudo las conclusiones de diversas ramas de la ciencia moderna.” (*Ibid.*, p. 20), y; 4. Se basa en “creencias cotidianas” que son ajenas a la ciencia.

A diferencia de ello, considero que un análisis cuidadoso (que no puedo hacer aquí) permitiría mostrar que: 1. El saber científico no es siempre —y frecuentemente no lo es— consciente de sus límites, posibilidades de aplicación, etc.; 2. También se ocupa de “cuestiones que son objeto de especial valoración por los hombres” ¿O es que acaso los científicos no son, antes que científicos: hombres? Eso se pone de manifiesto, por ejemplo, en la diversa “relevancia” que se reconoce a los distintos problemas al interior de las diferentes comunidades científicas; 3. Las tradiciones científicas y filosóficas pueden tener también una larga vida, y, finalmente: respecto a 4. También en el ámbito de la ciencia existe lo que Nagel denomina “creencias cotidianas”. Este último punto es el que estamos tratando de hacer plausible en estas páginas.

pueden sino emprenderse desde los esquemas disponibles entre los miembros de una comunidad, y como decíamos: en el ámbito de la ciencia tampoco ocurre que se haga tema a cada momento de todos y cada uno de los elementos de una tradición científica determinada. Es decir, que también en la ciencia hay un equivalente de la “corriente fluida de las experiencias vividas” mientras se persiguen otros fines. Por eso coincidimos con la afirmación de Gadamer según la cual: “la autorreflexión de un individuo [en este caso, de un científico] no es más que una chispa en la corriente cerrada de la vida histórica.”<sup>39</sup> Vemos entonces que no se niega la posibilidad de la autorreflexión, el cuestionamiento de lo vigente (que para Kuhn es anatema), pero tampoco se le otorga a la posibilidad de crítica un papel tan protagónico que nos mantenga en todo momento al borde de transformaciones revolucionarias (como lo hace Popper). Esta posición no incurre ni en un dictado de crítica a ultranza ni proscribire la ausencia de la autorreflexión, como condiciones de cientificidad.

El otrora maltrecho sentido común no es entonces el coco al que hay que sacarle la vuelta porque, sin él, ningún conocimiento y ninguna valoración podrían llevarse a cabo (tampoco) en el terreno de la ciencia. El intento por aproximarse a un ideal de pureza observacional que nos permitiera comprender y describir las cosas “tal como son”, independientemente de lo que piensan los investigadores, ha contribuido a esa descalificación que, sin embargo, hoy encuentro insostenible por la sencilla razón de que no es posible hacer investigación, y en realidad ninguna tarea propiamente humana, sin partir de algún tipo de sentido común. De un *conocimiento* y una *sensibilidad* desarrollados en consonancia con la comunidad en la que nos hemos formado. A menos que nos fuera dable, como seres humanos, construir una inteligencia o una razón al margen de nuestra historicidad: formarnos solos. (Si no entiendo mal, en este

---

<sup>39</sup> Gadamer, *Verdad y método I*, Op. cit., p. 344.

punto estamos de acuerdo con nuestros tres autores de referencia. Lo que cambia, nuevamente, es el énfasis.)

Los científicos no están hechos de un material extraño al del resto de los seres humanos, también ellos, en sus respectivas comunidades, *comparten* visiones de lo que *es* y de lo que *debe* ser. Tales visiones son construidas a lo largo de las interacciones que cada individuo mantiene con el resto de los miembros de la comunidad en la que se lleva a cabo su “formación”.

\*\*\*

En un inciso de su *Verdad y método I*, denominado: “Significación de la tradición humanística para las ciencias del espíritu”,<sup>40</sup> H.-G. Gadamer conecta el concepto del “*sensus communis*” o “*common sense*” con: i) un “sentido común”, un conjunto de significados compartidos que nos permiten tener experiencias comunes y significados compartidos que por lo mismo resultan inteligibles *prima facie* entre quienes lo comparten, y: ii) un “sentido comunitario”, de pertenencia a, y de compromiso con, la forma de valorar el mundo por parte de la comunidad de comunicación a la que se pertenece. En el primer caso se atienden las implicaciones teóricas, ontológicas y epistemológicas de *sensus communis*, mientras que en el segundo se hace otro tanto con su relevancia ética, referida a un *ethos* en el que no todo se valora como correcto.

El *sensus communis* en el que un individuo se ha “formado” se manifiesta en las interacciones que ese individuo mantiene y en las que da muestras del grado en que ha podido desarrollar su “buen sentido” (*bon sens*), su “capacidad de juicio”, y su “gusto”. Es desde estas tres dimensiones que el hombre formado está en condiciones de comprender y valorar las

---

<sup>40</sup> Gadamer, H.-G. “Significación de la tradición humanística para las ciencias del espíritu”, en *Idem.*, *Verdad y método I*, *Op. cit.*, pp. 31-74.

“cosas”, de relacionarse con las personas con las que establece intercambios de todo tipo durante su actuación cotidiana.

El *gusto* es lo inmediato, lo instantáneo, nos permite realizar identificaciones y las valoraciones que llevan anejas: “esto es un X”, “esto es un bello X”, “esto es un X moralmente bueno”, “esto es un X válido.” Con la *capacidad de juicio* o reflexión estamos en condiciones de repensar esa primera impresión a la luz de otros tantos elementos en juego y llegar a conclusiones que pueden llegar a ser muy distintas de las que parecían probables en un inicio. El *buen sentido*, por su parte, nos acompaña todo el camino, desde el primer vistazo (dominado por el “gusto”), hasta las conclusiones más discutidas y más sólidamente fundamentadas que seamos capaces de alcanzar (por la vía de nuestra “capacidad de juicio”).

Cuando miramos en el metro que un grupo de policías golpea a un sujeto que está tirado en el piso mientras los pequeños hijos del sujeto tratan de interponerse, lloran, gritan y se abrazan a su padre, recibiendo también golpes y empujones: no necesitamos hacer grandes cadenas reflexivas y argumentativas para “sentirnos” indignados o al menos incómodos ante tal espectáculo. De igual forma, cuando escuchamos una conferencia o leemos un texto que trata asuntos que nos resultan familiares no necesitamos realizar explícitamente complicadas elucubraciones para sentirnos cautivados, emocionados, aburridos o contrariados por lo que se está diciendo. Nuestro “buen sentido” se manifiesta en esos casos a la manera del “gusto estético” ante lo que nos sale al encuentro. Sin embargo, ese buen sentido puede acompañarnos también en el trayecto que va de la averiguación de las razones por las que se está golpeando al hombre del primer ejemplo, pasando por el *juicio reflexivo* que tendrá entonces más elementos para llevarse a cabo y tal vez al final, la indignación que sentíamos hacia los policías aumente o nos parezca que propinar una golpiza al sujeto era lo menos que los ‘guardianes del orden’ podían haber hecho. En el ejemplo de la lectura o la conferencia puede ocurrir algo similar, y entonces

lo que comienza como una afirmación estimulante que leemos o que le escuchamos decir a alguien, puede llegar a convertirse en un motivo que nos apasione por el resto de nuestra vida, o bien, puede suceder que a la luz de otros elementos, podamos encontrarla insostenible o sencillamente poco atractiva como para seguir urgando en ella.

El *buen sentido* articula tanto el *gusto* como a la *capacidad de juicio*. Y todo lo que hacemos en nuestro papel de padres de familia, de vecinos, de automovilistas, de científicos, de pasajeros en un microbús, de filósofos de la ciencia, de profesores, en fin: de seres humanos, se mueve dentro de los límites del horizonte abierto por nuestro buen sentido. Pero el buen sentido no es algo que se encuentre ya terminado y en una situación de invariabilidad porque está estrechamente conectado con nuestra "formación" que, como es sabido, se extiende a todo lo largo de nuestra vida, o dicho de otro modo: sólo termina con nuestra muerte.

Gadamer coincide con Herder en definir a la formación (*Bildung*) como un "ascenso a la humanidad", porque implica un salir de nosotros mismos para reencontrarnos en un nivel superior, enriquecidos, por decirlo así, con los contenidos de la tradición. La tradición se va volviendo cada vez más parte nuestra al tiempo que, visto desde la otra cara de la moneda, nosotros somos cada vez más una parte integrante suya. Y pretender negarse a tal proceso formativo equivale a condenarse a la "incultura". Por eso dice Gadamer que "el que se abandona a sí mismo es inculto" y con ello, sin los diversos puntos de referencia que la tradición puede ofrecerle, tiende a "supervalorar lo primero que le cae a la mano". En cambio, el que se ha formado de la manera más amplia posible en los contenidos de la tradición (yo prefiero hablar de las tradiciones), es capaz de contar con más elementos de juicio para valorar aquello que se le presente en cada caso para estar en condiciones de tomar la decisión correcta: prudente. "La filosofía práctica [dice Gadamer] supone que *estamos ya conformados por las ideas normativas en las que fuimos educados* y que presiden el orden de toda la vida social.

Esto no significa en modo alguno que tales esquemas normativos sean inmutables y no se puedan criticar. La vida social consiste en un proceso constante de reajuste de las evidencias existentes.<sup>41</sup> Aquí volvemos a encontrarnos con la actuación basada en la *phrónesis* (comprensión sabia de la situación para tomar decisiones prudentes) de la que hablábamos en el Capítulo anterior.<sup>42</sup> Ahora estamos en condiciones de entender que la *phrónesis* se sustenta en la *formación* del individuo.

La formación es tanto el proceso por el que el individuo se apropia de los contenidos de la tradición como aquello en lo que ha devenido como resultado (siempre incompleto) de esos procesos formativos. Pero durante su formación el individuo no sólo aprende mitos y teorías que se le presenten de un modo externo —como las mercaderías de un aparador entre las que él puede escoger críticamente, desde la primera vez, la que prefiera, para luego tirarla a la basura cuando considere que ya no le sirve—. La relación es más constitutiva, se describe bien con la metáfora kuhniana de los “lentes” con los que se aprende a mirar el mundo. El que aprende a mirar con otros lentes deviene otro individuo con una gama más rica de posibilidades de elección, pero además, y fundamentalmente: con una “sensibilidad” y un “tacto” superiores. Es así que desarrolla su *buen sentido*, su *gusto* y los elementos con los cuales desarrollar *juicios reflexivos* a partir de una comprensión más cabal de la situación en la que tiene que tomar sus decisiones.

Un individuo al margen del *sensus communis* es un individuo inculto. Un investigador al margen del *sensus communis* de una comunidad de investigación, de una tradición científica, es un investigador inculto, y, parafraseando a Gadamer: corre el peligro de sobrevalorar lo primero que le caiga a la mano. Porque un sólo ser humano, abandonado a sí mismo, es incapaz de recorrer todo el camino del pensamiento humano. De ahí la razón del énfasis que ponen: Kuhn en el concepto de “paradigma”, Apel en la

---

<sup>41</sup> Gadamer, H. G. *Verdad y método I*, Op. cit., p. 307. Las bastardillas son mías.

<sup>42</sup> Cfr. *supra*: Parágrafo 5 de este informe.

“comunidad de comunicación”, Habermas en el “plexo simbólico”, Wittgenstein en los “juegos de lenguaje”, Schütz en el “mundo de la vida”, Gadamer en la “tradicición.”

## **9. Tradición científica y reflexión metodológica: una tensión virtuosa**

Las tradiciones de investigación cumplen con una *función positiva o heurística*, permiten a los científicos desarrollar un *horizonte* desde el cual llevar a cabo su labor. Desde los elementos de la tradición que se han apropiado a lo largo de su proceso *formativo*, los investigadores generan el haz de luz desde el que acometen sus tareas indagatorias en las que las teorías, las concepciones metafísicas, los problemas de investigación, los criterios metodológicos, etc., se tornan susceptibles, entre otras cosas, de aceptación, rechazo, modificación o prosecución. Es desde las entrañas de una tradición que se conciben las conjeturas concebibles, se plantean los problemas planteables, se ofrecen las soluciones e incluso las innovaciones susceptibles de ser ofrecidas<sup>43</sup> tanto al nivel de la producción teórica como al de la tematización de los diversos elementos de la tradición misma.

Las tradiciones cumplen además una *función negativa*, que *limita y condiciona*. Que ofrece viabilidad a la labor científica en ciertos sentidos, pero

---

<sup>43</sup> Por cierto, no desde cualquier tradición es concebible cualquier conjetura porque una conjetura se elabora necesariamente a partir de conocimientos, reglas, valores y creencias previamente aceptadas, al menos de un modo tácito. No todo está disponible para ser conjeturado, aunque el margen de acción y de variación imaginativa puede llegar a ser más o menos amplio dependiendo tanto de la creatividad del investigador, cuanto de la riqueza de la tradición de la que parta.

Esto no significa en modo alguno que tales esquemas normativos sean inmutables y no se puedan criticar. La vida social consiste en un proceso constante de reajuste de las evidencias existentes.<sup>41</sup> Aquí volvemos a encontrarnos con la actuación basada en la *phrónesis* (comprensión sabia de la situación para tomar decisiones prudentes) de la que hablábamos en el Capítulo anterior.<sup>42</sup> Ahora estamos en condiciones de entender que la *phrónesis* se sustenta en la *formación* del individuo.

La formación es tanto el proceso por el que el individuo se apropia de los contenidos de la tradición como aquello en lo que ha devenido como resultado (siempre incompleto) de esos procesos formativos. Pero durante su formación el individuo no sólo aprende mitos y teorías que se le presenten de un modo externo —como las mercaderías de un aparador entre las que él puede escoger críticamente, desde la primera vez, la que prefiera, para luego tirarla a la basura cuando considere que ya no le sirve—. La relación es más constitutiva, se describe bien con la metáfora kuhniana de los “lentes” con los que se aprende a mirar el mundo. El que aprende a mirar con otros lentes deviene otro individuo con una gama más rica de posibilidades de elección, pero además, y fundamentalmente: con una “sensibilidad” y un “tacto” superiores. Es así que desarrolla su *buen sentido*, su *gusto* y los elementos con los cuales desarrollar *juicios reflexivos* a partir de una comprensión más cabal de la situación en la que tiene que tomar sus decisiones.

Un individuo al margen del *sensus communis* es un individuo inculto. Un investigador al margen del *sensus communis* de una comunidad de investigación, de una tradición científica, es un investigador inculto, y, parafraseando a Gadamer: corre el peligro de sobrevalorar lo primero que le caiga a la mano. Porque un sólo ser humano, abandonado a sí mismo, es incapaz de recorrer todo el camino del pensamiento humano. De ahí la razón del énfasis que ponen: Kuhn en el concepto de “paradigma”, Apel en la

---

<sup>41</sup> Gadamer, H. G. *Verdad y método I*, Op. cit., p. 307. Las bastardillas son mías.

<sup>42</sup> Cfr. *supra*: Parágrafo 5 de este informe.

“comunidad de comunicación”, Habermas en el “plexo simbólico”, Wittgenstein en los “juegos de lenguaje”, Schütz en el “mundo de la vida”, Gadamer en la “tradición.”

## **9. Tradición científica y reflexión metodológica: una tensión virtuosa**

Las tradiciones de investigación cumplen con una *función positiva o heurística*, permiten a los científicos desarrollar un *horizonte* desde el cual llevar a cabo su labor. Desde los elementos de la tradición que se han apropiado a lo largo de su proceso *formativo*, los investigadores generan el haz de luz desde el que acometen sus tareas indagatorias en las que las teorías, las concepciones metafísicas, los problemas de investigación, los criterios metodológicos, etc., se tornan susceptibles, entre otras cosas, de aceptación, rechazo, modificación o prosecución. Es desde las entrañas de una tradición que se conciben las conjeturas concebibles, se plantean los problemas planteables, se ofrecen las soluciones e incluso las innovaciones susceptibles de ser ofrecidas<sup>43</sup> tanto al nivel de la producción teórica como al de la tematización de los diversos elementos de la tradición misma.

Las tradiciones cumplen además una *función negativa*, que *limita y condiciona*. Que ofrece viabilidad a la labor científica en ciertos sentidos, pero

---

<sup>43</sup> Por cierto, no desde cualquier tradición es concebible cualquier conjetura porque una conjetura se elabora necesariamente a partir de conocimientos, reglas, valores y creencias previamente aceptadas, al menos de un modo tácito. No todo está disponible para ser conjeturado, aunque el margen de acción y de variación imaginativa puede llegar a ser más o menos amplio dependiendo tanto de la creatividad del investigador, cuanto de la riqueza de la tradición de la que parta.

no en todos los sentidos. Una tradición no permite todo, no permite abrir todos los horizontes, pero sin partir de una tradición difícilmente se abrirá apenas alguno. Todo horizonte implica unos límites más allá de los cuales ya no se alcanza a ver, pero el reconocimiento de los límites de un horizonte no tiene que ser dogmático ni tiene que conducir a una posición relativista extrema, mientras haya posibilidades de intercambio interesquemático. Aunque tampoco es una prisión “pickwickiana” de la que los científicos puedan “escapar” cuando lo deseen. Hablando estrictamente no podemos escapar de lo que somos, sólo nos es dado partir de ello para intentar superarnos a nosotros mismos, para enriquecernos en un diálogo constante con lo otro o los otros. Puede superarse la naturalidad de las limitaciones por la vía de la autorreflexión, pero *la autorreflexión la realizamos también desde un horizonte.*

Las tradiciones de investigación cumplen, finalmente, una *función criteriológica*. Con ella, al igual que con las dos anteriores, se da cuenta del carácter situado de nuestra razón, de la historicidad que nos es constitutiva, del buen sentido que hemos podido desarrollar durante nuestra formación y que está hecho de concepciones, valoraciones, reglas y fines. Aunque no siempre, y ni siquiera generalmente, los reconozcamos de un modo explícito como una alternativa entre otras (a diferencia de concebirlos como *la* [única] alternativa). El papel de la tradición consiste aquí en proveer los criterios evaluatorios a partir de los cuales es posible calibrar tanto lo viejo como lo nuevo e incluso lo posible.

Ni en su dimensión heurística, ni en su dimensión limitadora, ni en su dimensión criteriológica, las tradiciones están a salvo de la evaluación, aunque tampoco están al borde de la revolución constante. Son constitutivas, pero no irrebasables.

\*\*\*

En el *Capítulo I*, identificamos el ámbito de acción de la reflexión metodológica a la manera de un crisol o un campo de batalla en el que se dirimen cuestiones teórico-cognoscitivas, teórico-ontológicas y valoral-normativas, capaces de articular decisiones procedimentales concretas. Todo desde la recia mirada del análisis lógico. Defendimos la tesis de que no es posible hacer investigación al margen de decisiones abiertas o veladas acerca de esos elementos, y que, si de cualquier forma se entiende el mundo a través de ellos, parece más conveniente tematizarlos que actualizarlos de un modo natural por el sólo hecho de su vigencia en una tradición de investigación. La reflexión metodológica tiene, entonces, dos funciones: en primer lugar se ocupa de la reconstrucción de los elementos desde los que las tradiciones científicas pueden cumplir con sus funciones positiva, negativa y criteriológica (aún cuando pueda darse el caso de que se presenten a los mismos investigadores de un modo intuitivo y no explícito). En segundo lugar, consiste en la puesta en cuestión de esos elementos.

Hemos planteado nuestro desacuerdo respecto a las concepciones de lo metodológico que lo identifican en términos técnicos o meramente historiográficos. Consideramos que, en el primer caso, no se le da el suficiente peso a la deliberación que implica no sólo aplicación mecánica de lo vigente, sino decisiones en punto al conocimiento válido y los criterios más adecuados para lograr tanto su prosecución como su evaluación. En el segundo caso, no compartimos la idea de que la metodología quede reservada para la realización de reconstrucciones *a posteriori* de la labor científica. Con lo que se niega obstinadamente que, al menos en el ámbito de las ciencias sociales, la reflexión metodológica suele jugar ya tradicionalmente y con buenos resultados un papel orientativo de los procesos de investigación concretos, y no se ve como podría ser de otro modo.

Así pues, las cuestiones procedimentales no son la tarea exclusiva de la reflexión metodológica, sino que son, por decirlo así, su tarea más sobredeterminada, considerando que lo procedimental se abre a una amplia

gama de posibilidades en la praxis científica concreta, siempre que se logre el diseño estrategias congruentes con los tipos de criterios metodológicos definidos como los más adecuados hasta nuevo aviso, pero sobre todo, un buen sentido por parte del investigador que es el más indicado para definir sus problemas y las formas más adecuadas de resolverlos, aunque ya siempre lo haga desde baremos que él mismo ha construido a partir de su participación en una comunidad de investigación.

Es por todo ello que consideramos que una propuesta metodológica sería incompleta si, por un lado, se limitase a dar cuenta de los modos en que: 1) efectivamente se forman los investigadores, y; 2) se han desarrollado y validado las teorías y/o los programas de investigación. Mientras que, por otro lado renunciase a toda utopía. La principal limitación de un análisis de ese tipo consiste precisamente que no está en condiciones de distinguir entre lo que se asume o se ha asumido fácticamente en las diversas tradiciones y comunidades científicas, y lo que puede considerarse como válido o justificado considerando el tipo de propósitos que persiguen y el tipo de problemas que plantean. Si esto último no es posible, entonces una reconstrucción puede tener un gran valor como curiosidad intelectual, o como pretexto para el pleno desarrollo del *homo sapiens* desde el punto de vista de quien la realiza y de quien se nutre de ella, o como punto de referencia para una incorporación convencional y acrítica a los usos y costumbres vigentes (pero no necesariamente válidos) en una comunidad científica. Pero también puede constituir el punto de partida para dar un segundo paso, a saber: el de la discusión y la toma de posición crítica respecto a lo establecido. Y aquí es donde entra la reflexión metodológica que parte siempre de lo que es, como sujeto históricamente constituido, formado en el marco de tradiciones, quien la realiza.

\*\*\*

Ya hemos dicho que las tradiciones tienen incita una dimensión normativa, en vista de la cual se puede discutir la pertinencia de algo. Pues bien, esta dimensión normativa también está a discusión. Una discusión así sería metanormativa. La discusión de las normas por las que se validan los trabajos científicos. Una discusión meta-normativa no conduce a un regreso infinito (a una discusión meta-meta-normativa, a una discusión meta-meta-meta-normativa, etc.) por el hecho de no haber criterios últimos, sino que, justamente porque no se persiguen criterios últimos, sino criterios válidos en vista de los elementos de juicio de los que se dispone y por tanto, *válidos hasta nuevo aviso*, sólo es necesario llegar hasta a primera "meta", y desde ahí, cuando sea el caso, a otra primera "meta" que seguramente no será en todo mejor que la anterior, pero que dado un conjunto específico de problemas a los que se atienda en cada caso, podrá considerarse como más adecuada que otras alternativas.

Si no podemos llegar a las últimas conclusiones, eso no implica renunciar a las conclusiones a las que sea posible llegar con los elementos de juicio disponibles en este momento. Puede ser ilustrativo el análisis de aquella famosa frase de Tolstoi que reza: "Si Dios no existe, todo está permitido". En nuestro caso preguntaríamos: "Si los criterios últimos no existen: ¿Todo está permitido?" La respuesta es no. No todo está permitido porque, *desde lo que somos* —y no somos Dios—, podemos seguir discutiendo con la esperanza de que lo que hagamos sea mejor que lo que hemos venido haciendo, aunque nunca llegue a ser lo indiscutiblemente mejor.

De no aceptarse la discusión y la oferta de argumentos como ideal regulativo, las alternativas no son nada halagüeñas. Se trata del dogmatismo por un lado, y del escepticismo por el otro. Ambos han sido caracterizados, correctamente a mi juicio, como síntomas de la "pereza del pensamiento". Descalificar todo, como es el estilo escéptico, no nos lleva a ningún lado ni nos permite comprometernos con nada. Aceptar todo lo vigente, a la manera dogmática, puede obligarnos a establecer compromisos al mismo tiempo con

Dios y con el Diablo. El justo medio consiste en reconocer que podemos seguir tratando de mejorar las cosas por la vía de la crítica, pero que la crítica parte de lo que es, como ser finito y formado en un contexto histórico, quien la realiza. A partir de una razón situada: no omniabarcante.

Es así que la reflexión metodológica, tal como aquí se plantea, no impide ni busca impedir que cada investigación concreta sea una aventura en la que todos los elementos permanecen como susceptibles de ser puestos en tela de juicio, pero lo que sí hace es someter a examen los presupuestos con pretensiones para hacer las veces de puntos de orientación hasta nuevo aviso, es decir, hasta que por los resultados de la misma investigación empírica y de la reflexión teórico-filosófica, tengan que ser abandonados en favor de otros más adecuados. Esa tematización, que constituye la tarea de la reflexión metodológica, se realiza siempre desde lo que somos como "formados" al interior de tradiciones específicas. No existen criterios abstractos y últimos para la orientación metodológica del trabajo científico, por lo que tal orientación está permanentemente sujeta a la discusión sobre su pertinencia.

Ahora estamos en condiciones de plantear nuestra posición respecto a la relación entre tradición científica y reflexión metodológica, a la que hemos caracterizado en términos de "una tensión virtuosa", a saber: *la reflexión metodológica es el espacio en el que las concepciones, las valoraciones, las normas, los fines y las prácticas de investigación tradicionales pueden ser objeto de tematización desde lo que somos, desde el buen sentido que desarrollamos en nuestra formación en tradiciones específicas. Y desarrollar un buen sentido implica mucho más que conocer teorías.*

**SEGUNDA PARTE:**

**LO INVESTIGABLE Y LO DIGNO DE SER INVESTIGADO**

## Marco de discusión

En la *Primera parte* de este informe (*Capítulos I y II*) se estableció que la reflexión metodológica atiende básicamente tres dimensiones, integradas en los procesos de investigación pero distinguibles para fines analíticos. Tales dimensiones fueron caracterizadas, respectivamente, como:

- α*) Teórico-cognoscitiva (o epistemológica)
- β*) Teórico-ontológica, y
- χ*) Valoral-normativa (o axiológica).

Se sustentó la tesis de que un investigador no puede realizar su trabajo sin asumir posiciones, al menos de modo implícito acerca de *α*, *β* y *χ*, dado que constituyen *baremos orientadores* aún de los procesos autorreflexivos que emprende, y la construcción de esos baremos está estrechamente vinculada con su propia *formación* realizada al interior de *comunidades y tradiciones* científicas.

Se arguyó también que lo *procedimental*, para ser metodológicamente congruente ha de tomar en serio decisiones relativas a tales dimensiones y su mutua integración<sup>1</sup> aunque, en última instancia, la definición del rumbo y la valoración de los resultados de una investigación no puede sino ser confiada al *buen sentido* que un proponente determinado y los miembros tanto de su comunidad como de otras comunidades de discusión potenciales, hayan podido desarrollar (y puedan seguir desarrollando) en sus procesos formativos.

---

<sup>1</sup> Es por eso que los *análisis lógicos* vienen a ser una especie de cemento que articula todo el entramado metodológico. Lo cual no implica reducir las discusiones metodológicas a discusiones meramente lógicas.

De este modo, si la reflexión metodológica importa es porque no permite que la naturalidad de la que se revisten los baremos por los que se orienta el buen sentido, haga pasar como válido lo que en un momento determinado, con los elementos de juicio disponibles en ese momento, no merezca ser reconocido como tal.

El contenido de esta *Segunda parte* del trabajo (*Capítulos III, IV y V*) consiste en la discusión de formas alternativas en que  $\alpha$ ,  $\beta$  y  $\chi$  pueden ser metodológicamente concebidos y ofrecerse como baremos en los procesos de investigación social. El objetivo es que a lo largo de esas revisiones y deliberaciones puedan irse delineando los rasgos del tipo de horizonte metodológico con el que habré de comprometerme, y que, por cierto, es deudor, en una proporción muy importante, de las propuestas surgidas al interior de la tradición hermenéutica.<sup>2</sup>

\*\*\*

De manera general, lo *teórico-cognoscitivo* ( $\alpha$ ) tiene que ver con discusiones que se agrupan habitualmente bajo el rubro de "teoría del conocimiento" o "epistemología". Se refieren, por decirlo en términos kantianos, a las *condiciones de posibilidad del conocimiento* humano en general y científico en particular. Ahora bien, dado el papel central que desempeñan en este tipo de análisis los esquemas cognoscitivos o "categorías", hemos designado la parte del informe que se refiere a estos problemas bajo el rótulo de "Estrategia categorial", que será desarrollada en el *Capítulo III*.

---

<sup>2</sup> Por supuesto las discusiones que nos esperan, lo mismo que las precedentes, no se apoyan exclusivamente en teóricos que estarían dispuestos a reconocerse como hermeneutas y menos aún como hermeneutas críticos. Sin embargo, tanto para fines argumentativos (y contrastativos) como para fines sistemáticos de la propuesta que aquí se pretende desarrollar, se recuperarán planteamientos desarrollados en otras regiones de la teoría social y de la filosofía de la ciencia que resulten pertinentes para nuestros fines y que puedan ser traídas a desempeñar un papel en nuestras deliberaciones.

El *Capítulo IV*, intitulado: “Conceptualización del ámbito objetual”, atiende lo *teórico-ontológico* ( $\beta$ ), es decir, la forma en que resulta dable concebir los tipos de objetos de estudio susceptibles de tratamiento sistemático desde el horizonte hermenéutico.

Finalmente, esta *Segunda parte* del informe se cierra con el *Capítulo V*. “Lo digno de ser investigado”, en el que se da cuenta del papel que, en una investigación hermenéutica, desempeña, o mejor dicho, puede desempeñar legítimamente, lo *normativo-valoral* ( $\chi$ ), referido tanto a los procesos de investigación en sí mismos, como a las relaciones de los problemas, procesos y resultados de tales indagatorias con respecto a las condiciones no sólo científicas, sino además morales, políticas y sociales de más amplio alcance en que sus protagonistas<sup>3</sup> se imbrican.

Una vez delineada la posición teórico-ontológica, valoral-normativa y teórico-epistemológica con la que nos identificamos, en la última parte del *Capítulo V* se desarrolla una propuesta referida a tres modalidades de investigación que consideramos legítimamente realizables y dignas de ser emprendidas a partir de bases semejantes. Pero sin que ello implique, por un lado, descalificar otras tantas modalidades de investigación que, desde otros horizontes, pueden ser legítimamente emprendidas, ni, por otro lado, que haya una imposibilidad por principio para discutir aquellas propuestas o para que la que nosotros hacemos sea problematizada desde otros posibles horizontes.

---

<sup>3</sup> Cuando hablo de los “protagonistas”, me refiero tanto a los investigadores como a los sujetos que constituyen el objeto de investigación.

### **III. Estrategia categorial**

#### **10. Las categorías como condiciones del conocimiento**

En una reveladora frase, F. Bacon hace la siguiente recomendación:

*“Entre aquí [a la ciencia] sólo aquél que logre abandonar sus prejuicios.”<sup>4</sup>*

En efecto, desde el punto de vista de una serie de propuestas empiristas de viejo y nuevo cuño se considera que una de las condiciones para la realización del trabajo científico es la que consiste en que el investigador se despoje, por decirlo así, de todos sus prejuicios (preconcepciones, ídolos), que acometa la tarea de la búsqueda de la verdad al margen de toda teoría preconcebida; que deje, en fin, *que sean los “hechos” mismos los que se manifiesten en los resultados de su trabajo*. Los representantes del Círculo de Viena, por ejemplo, proponían que los “enunciados protocolarios” (observacionales, de base), caracterizados por su referencia directa a algo en el mundo y por su independencia respecto de toda teoría, hicieran las veces de puntos de partida para la *construcción* teórica, pero además, fungieran

---

<sup>4</sup> Escuché esa frase en una Conferencia sobre “El concepto de tradición en hermenéutica y en filosofía de la ciencia”, pronunciada por R. Alcalá (con quien, por cierto, este escrito es deudor en el apartado relativo a las tradiciones. Si en aquel lugar no lo cité es porque sólo dispongo de unas cuantas notas que elaboré durante su participación).

como instancias centrales para la *verificación* de los enunciados teóricos. Algunos de los miembros de la mencionada escuela filosófica, como es el caso de O. Neurath,<sup>5</sup> ponían el énfasis en la primera función, mientras que otros, como es el caso de M. Schlick,<sup>6</sup> hacían lo propio con la segunda. Pues bien, en contra de ese tipo de enfoques empiristas, me adhiero aquí a la tesis (también ya vieja) de que *un investigador sólo puede dar cuenta de aquello que su marco categorial esté en condiciones de aprehender*.

En el presente *Parágrafo* (10) y en el siguiente (11) me ocupo de reconstruir el concepto de categoría con el que habré de comprometerme. Parto para ello de una serie de propuestas de E. Kant, G. W. F. Hegel, J. Piaget, P. F. Strawson y H.-G. Gadamer principalmente. En el *Parágrafo* final (12) de este *Capítulo*, me ocupo de clarificar la posición que mantengo en punto al papel que las categorías juegan en los procesos de investigación empírica, concretamente de carácter hermenéutico.

\*\*\*

En su *Crítica de la razón pura*, Kant define las “*categorías*” como los “*conceptos puros del entendimiento posible*,”<sup>7</sup> o bien, como los “*conceptos-raíces*” que marcan los límites de la “*experiencia posible*” y del “*entendimiento*” humano. Para él, tales conceptos-raíces tienen al menos las siguientes características:

- A. Son condiciones trascendentales, porque valen *ya siempre* “para todo ser pensante finito”, por lo que pueden ser definidos *a priori*.

---

<sup>5</sup> Cfr. Neurath, O. “Sociología en fisicalismo”, en A. J. Ayer (Comp.) *El positivismo lógico*, México, FCE, 1974, pp. 287-322.

<sup>6</sup> Cfr. Schlick, M. “Sobre el fundamento del conocimiento”, en A. J. Ayer (Comp.) *Op. cit.*, pp. 215-232.

<sup>7</sup> Kant, E. *Crítica de la razón pura*, México, Porrúa (Sepan cuántos.../203), 1991, pp. 64 ss.

- B. No cabe pensar experiencia humana alguna al margen de ellos ni bajo ningún otro tipo de presupuestos.
- C. No se bastan a sí mismos, ya que “sin los datos de la sensibilidad serían solamente formas subjetivas de la unidad del entendimiento, pero sin objeto,”<sup>8</sup> y, por tanto:
- D. Son los conceptos *a priori* a partir de los que podemos desarrollar conceptos empíricos.

De acuerdo con nuestro autor, los seres humanos disponemos de doce tipos diferentes de categorías (ni una más ni una menos) que corresponden a las funciones lógicas en las que son comprendidos los “juicios” posibles. Es así que, con su consideración, el entendimiento humano queda enteramente agotado,<sup>9</sup> si se tiene en cuenta que en conjunto constituyen su “registro-matriz.”<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> “De esta manera se originan precisamente tantos conceptos puros del entendimiento referidos *a priori* a objetos de la intuición en general, como funciones lógicas hay en todos los juicios posibles; pues el entendimiento queda enteramente agotado por las referidas funciones y su facultad totalmente abrazada.” (*Ibid.*, p. 70.)

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 71. Del mismo modo que el “registro” de un cantante comprende desde la nota más aguda hasta la más grave que es capaz de ejecutar vocalmente (notas que ni siquiera impostando la voz puede exceder aunque quisiera), el “registro-matriz” del entendimiento del que habla Kant contendría todas las posibilidades de las que los seres humanos disponemos para entender las cosas. Por mi parte estoy dispuesto a admitir que cada ser humano, en un momento determinado de su proceso formativo, dispone de una suerte de registro del entendimiento. Lo que si me sigue pareciendo muy discutible, es que los términos de dicho registro puedan ser definidos *a priori* de un modo exhaustivo (de un modo tal que no pudiésemos excederlo aunque trabajáramos en ello), *a fortiori* si se pretende la validez del multicitado registro para toda la humanidad.

Esas doce categorías, que nos permiten tener “experiencias” en el mundo y entenderlo hasta el punto en que al ser humano le es dable el entendimiento, se dividen en cuatro grupos del modo siguiente:

1. *De la cantidad*: unidad, pluralidad, totalidad.
2. *De la cualidad*: realidad, negación, limitación.
3. *De la relación*: inherencia y subsistencia (*substantia et accidens*), causalidad y dependencia (causa y efecto), comunidad (acción recíproca entre el agente y el paciente), y
4. *De la modalidad*: posibilidad-imposibilidad, existencia-no existencia, necesidad-contingencia.<sup>11</sup>

Desde este punto de vista, si los seres humanos podemos desarrollar juicios de “causalidad” y “dependencia”, de “unidad” y “pluralidad”, si somos capaces de entender cuándo algo es “posible” y cuándo es “imposible”, cuándo “necesario” y cuándo “contingente”. En fin, si podemos realizar todos esos tipos de juicios y entender todas esas cosas, es porque en tanto seres pensantes finitos contamos *a priori* con los conceptos puros del entendimiento que nos permiten hacerlo.

\*\*\*

Por su parte, G. W. F. Hegel considera que no basta con dar cuenta, como lo hace Kant, de una serie de categorías que encuentra ya hechas, sino que es menester participar de la génesis de las estructuras de la conciencia. En su *Fenomenología del espíritu*, Hegel se propone la reconstrucción de “el camino de la conciencia natural que pugna por remontarse al verdadero saber, o el camino del alma que recorre la serie de sus plasmaciones como estaciones de tránsito que le han sido trazadas de antemano por la naturaleza, depurándose de este modo hasta convertirse en espíritu en cuanto que,

---

<sup>11</sup> Kant. E. *Op. cit.*, p. 70.

mediante la experiencia completa de sí misma, se remonta al conocimiento de lo que en sí misma es.”<sup>12</sup> Tal itinerario da cuenta del proceso de autoeducación de la conciencia en el mundo, que va dejando tras de sí sucesivas apariencias desenmascaradas en otras tantas ocasiones y que sólo culmina con la liberación de las mediaciones que provocan esas apariencias. Lo que para nuestro autor equivale a decir que el proceso de perfeccionamiento sólo culmina con el reencuentro puro e inmediato del espíritu consigo mismo y con el mundo al nivel del saber absoluto.<sup>13</sup>

A lo largo del trayecto de sus sucesivas transformaciones, es la propia conciencia la que en realidad ejecuta un movimiento dialéctico sobre sí misma, tanto sobre su *saber de sí* como sobre su *saber de su objeto*. En este proceso tiene lugar una serie de mudanzas en la relación sujeto-objeto, que E. Bloch describe de la siguiente forma: “la conciencia es, de una parte, conciencia del objeto, de otra parte, conciencia de sí misma; conciencia de lo que es para ella lo verdadero y conciencia de su saber acerca de eso... Si, en esta comparación, no se encuentra correspondencia entre ambos términos, parece que la conciencia deberá cambiar su saber; para ponerlo de acuerdo

---

<sup>12</sup> Citado por: Bloch, E. *Sujeto-objeto. El pensamiento de Hegel*, México, F. C. E., 1983, p. 75.

<sup>13</sup> El despliegue del espíritu atraviesa una serie de estadios o fases que E. Bloch (*Op. Cit.*) caracteriza del modo siguiente: 1) de la certeza simplemente sensible, cuyo objeto es el “aquí y ahora”, “esto y lo singular”, la fugacidad, 2) de la percepción fragmentada y expuesta a ilusiones que capta al objeto como dotado de propiedades y ya no sólo como haces inconexos y fugaces, 3) del entendimiento que busca regularidades y al que su objeto se le aparece como reflejo, 4) de la autoconciencia o “certeza de sí mismo”, 5) de la mediación con otros hombres y la eticidad espontánea, 6) de la explicitación de reglas de relación con los otros, 7) de la razón que supera la autoconciencia observadora y físico-psicológica para devenir autoconciencia racional en la historia, en el devenir de la moralidad, 8) del espíritu que reconoce definitivamente al Yo como aquello con lo que entra en mediación total con la vida, 9) de la religión y el encuentro con lo trascendente y con la obra de arte, 10) del fin de las mediaciones y el restablecimiento de la unidad del Espíritu consigo mismo.

con el objeto; pero, al cambiar el saber, cambia también, de hecho, el objeto mismo.”<sup>14</sup> Las transformaciones de la conciencia se motivan pues por desfases originados en su propio interior, entre su concepto de sí misma y su concepto del objeto al que en cada caso se refiere. La falta de correspondencia entre una y otra faceta del devenir del concepto, reclama las transformaciones que van llevando a su perfeccionamiento. Pero lo que para nosotros resulta más importante es la idea de que, como dice Bloch: “al cambiar el saber, cambia también, de hecho, el objeto mismo.”

La moraleja de esto al interior de los procesos de investigación científica es que: desde marcos categoriales perfectibles, que en su proceso de transformación devienen marcos categoriales diferentes, no pueden sino emprenderse investigaciones perfectibles, que se realizarán por vías perfectibles y sólo podrán acceder a resultados también perfectibles.<sup>15</sup> Y no sólo eso. Además, si es verdad que al cambiar el saber, cambia también, de hecho, el mismo objeto, entonces tendría que reconocerse, junto a lo anterior, que desde marcos categoriales diferentes, no pueden sino emprenderse investigaciones diferentes, cuyo desarrollo se planteará por vías diferentes y permitirán la construcción de conclusiones también diferentes.

Así, más que una tabla bien conformada y unitaria de las categorías por las que el espíritu pudiese acceder al conocimiento del mundo (al estilo de Kant), lo que encontramos con Hegel es un intento de reconstrucción exhaustiva —desde su punto de vista, ya plenamente lograda al interior de sus obras—, de los *estadios* por los que se va rompiendo una forma de conciencia tras otra. Pero es justamente la tesis de que esos estadios sí que pueden ser definidos de una vez por todas —y de que él mismo ya ha logrado definirlos—, la que ha generado, en contra de nuestro autor, todo tipo de

---

<sup>14</sup> *Ibid.*

<sup>15</sup> En este punto Hegel plantearía una objeción, pero sólo cuando el espíritu hubiese alcanzado el estadio del saber absoluto. En ese estadio, los conceptos tanto de sí mismo como del objeto dejarían de ser perfectibles.

acusaciones en razón del carácter finalístico (o fatal) de su propuesta, según la cual, al parecer, sólo resta recorrer hasta el final una serie de escalas que en sí mismas se encuentran ya plenamente prefiguradas.

\*\*\*

Más recientemente, el epistemólogo suizo J. Piaget ha llevado a cabo una recuperación y prosecución de las propuestas kantiana y hegeliana,<sup>16</sup> con miras a resolver el problema de: “¿Cómo pasamos de estados de menor conocimiento a estados de mayor conocimiento?”<sup>17</sup> Piaget actualiza en su teoría la intuición kantiana de que no conocemos el mundo y a nosotros mismos si no es desde un *marco categorial* determinado, o, en sus propios términos: desde una determinada estructura cognitiva (formalizable en términos “lógico-matemáticos”<sup>18</sup>) de la que dispone un sujeto en un momento

---

<sup>16</sup> En realidad las propuestas piagetianas hacen una recuperación crítica de los trabajos de una gran cantidad de filósofos, especialmente (aunque no exclusivamente) en el terreno de la lógica. Por ejemplo, Piaget reconoce abiertamente su deuda con filósofos tales como A. N. Whitehead, B. Russell, H. Bergson, Poincaré, W. V. O. Quine, Grice, etc. Yo estoy convencido de que, aunque Piaget nunca lo haya reconocido abiertamente, el núcleo de su obra está atravesado principalmente por planteamientos kantianos y hegelianos, integrados, eso sí, de una forma sobresaliente.

<sup>17</sup> En lugar de la pregunta epistemológica clásica que, de acuerdo con Piaget, reza: “¿Cómo es posible el conocimiento?” para referirse al conocimiento en general. Nuestro autor propone una pregunta que ya implica el carácter evolutivo de las posibilidades de conocimiento, es decir, que ya reconoce la posibilidad de ir mejorando las competencias cognoscitivas por parte de un sujeto capaz de perfeccionar sus propias estructuras cognitivas y sus nociones acerca del mundo. Al respecto, *Cfr.* J. Piaget. *Psicología y epistemología*, México, Planeta-De Agostini, 1985, pp. 7 ss.

<sup>18</sup> Piaget define en términos lógicos lo que para él son las “operaciones y estructuras básicas para nuestros procesos de pensamiento reales.” (Piaget, J. *Lógica y psicología*, Barcelona, A. Redondo, 1972, p. 17.) Algunas de esas estructuras, y sus correspondientes operaciones son, por ejemplo, para los niños del “período de las operaciones concretas”: clasificaciones, seriaciones, correspondencias, etc. En cambio, para los niños mayores de

determinado. A diferencia de Kant, pero en consonancia con Hegel, Piaget no da crédito a la tesis de que tales “estructuras” estén incorporadas ya siempre en todo ser pensante finito sino que las identifica en términos del resultado de un *proceso generativo* a lo largo del cual se van perfeccionando por la vía de la “abstracción reflexiva”.

Se trata de un proceso de desarrollo filogenético de la especie humana que puede ser reconstruido a lo largo del proceso de desarrollo ontogenético de cada individuo que, mediante “abstracciones reflexivas”, internaliza como pensamiento lógico-matemático lo que, en sus acciones cotidianas, va aprendiendo a realizar de un modo intuitivo.<sup>19</sup> Es decir, que cada ser humano está en posibilidades alcanzar (aunque no necesariamente lo haga hasta sus últimas consecuencias), a lo largo de su propio proceso de desarrollo, los niveles “operacionales” (relativos a los tipos de funciones prefiguradas en las estructuras lógico-matemáticas) que han ido siendo logrados por la especie humana desde el comienzo de su estancia sobre la tierra.

A medida que los contactos sujeto-medio se amplían y se complejizan, el sujeto profundiza su conocimiento del medio, de sí mismo y de la relación entre ambos, pero no es eso lo que más interesa a Piaget. Como decíamos arriba, su trabajo se centra en dar cuenta del modo en que un sujeto perfecciona las estructuras cognitivas desde las que puede llevar a cabo cada una de esas tareas. El sujeto va construyendo gradualmente unas estructuras cognitivas cada vez más estables y penetrantes, que le permiten realizar “operaciones” progresivamente más complicadas (y, en relación con ello, va construyendo una serie de “nociones” que le permiten un

---

11 o 12 años, que logran alcanzar el “período formal”, ya se encuentran operaciones lógicas más complejas como las del grupo “INRC”, a saber: identidad, negación, reciprocidad y correlatividad (o inversión). Al respecto, *Cfr.* Piaget, J. *Seis estudios de psicología*, México, Ariel, 1994, pp. 127 ss.

<sup>19</sup> *Cfr.* Boden, M. A. “Lógica en acción”, en *Idem.* Piaget, Madrid, Cátedra, 1995, pp. 96-118.

conocimiento creciente del mundo), en un proceso fincado sobre la base de sucesivas “equilibraciones.”<sup>20</sup>

Por razones de brevedad, resumo en cuatro puntos otros tantos planteamientos, relevantes para nuestros fines, de la propuesta que nos ocupa. Son los siguientes:

- 1) Conocer implica una reestructuración *lógico-matemática (y conceptual<sup>21</sup>)* activa, por parte del sujeto, a partir de sus relaciones con el medio.

---

<sup>20</sup> Uno de los conceptos clave del programa epistemológico piagetiano es el de “adaptación” que es asumida como un proceso biológico donde quedan integrados dos subprocesos complementarios, a saber: 1) la “acomodación”, entendida como la incorporación del organismo al medio, y; 2) la “asimilación”, es decir la capacidad del organismo para apropiarse el medio. Según esto, el contacto de cada sujeto con el medio que lo rodea, provoca “desequilibrios” en él, por lo que se ve obligado a llevar a cabo una serie de “acciones” con miras al logro de nuevos “equilibrios.” (Piaget refiere dos tipos de “equilibración” a los que llama, respectivamente, “equilibración simple” y “equilibración mayorante”. En la primera, la acomodación mantiene una relación de preeminencia respecto a la asimilación o viceversa, mientras que, en la segunda, el proceso es global y la reciprocidad entre asimilación y acomodación es preservada, con lo que no sólo se sale del paso o se resuelve superficialmente una dificultad, sino que se generan transformaciones profundas que implican un perfeccionamiento tanto de las estructuras cognitivas como de los esquemas conceptuales.)

<sup>21</sup> En los cuatro postulados que presento aparece entre paréntesis lo relativo a los “esquemas conceptuales”. Ello se debe a que sólo ocuparon un lugar central en la obra de Piaget en tanto se tratara de “nociones” que resultasen constitutivas de esquemas lógico-matemáticos, por ejemplo, la noción de “conservación”, la de “número”, la de “clase”, etc., pero que perdieron importancia en su obra en tanto se tratase de “esquemas conceptuales” relativos a cuestiones que, aunque precisando un cierto grado de desarrollo de las estructuras lógico-matemáticas no resultasen elementos indispensables para la construcción de nuevas estructuras de ese tipo. A esas nociones no constitutivas de las estructuras cognitivas se refieren los planteamientos entre paréntesis, que han sido más desarrolladas por continuadores de la obra del autor que nos ocupa, que por él mismo. En este caso concretamente los planteamientos expresados al respecto se basan en la obra de C. Coll.

- 2) La inteligencia, manifiesta en “operaciones lógico-matemáticas” (y también en “esquemas conceptuales” específicos [se trate o no de “nociones” constitutivas de esas operaciones]) se encuentra en un proceso de constante transformación, ya que tanto el medio como el sujeto y las relaciones entre ambos, cambian constantemente, con lo que abren la posibilidad de ir rompiendo los sucesivos estados de equilibrio para dar lugar a otros cada vez más estables y ricos en posibilidades.
- 3) Todo proceso de abstracción reflexiva (lo mismo que toda reconstrucción de una noción específica) parte siempre de constructos anteriores. Por lo que se anula la posibilidad de elaborar estructuras lógicas (o nociones) radicalmente nuevas, ya que sus mecanismos de conformación implican la asimilación de la nueva estructura (o del nuevo contenido) con base en lo viejo, y, al mismo tiempo, la acomodación de lo viejo en relación con lo nuevo. Es decir, que: i) siempre se parte de lo previamente desarrollado, y ii) lo nuevo siempre da cuenta de lo viejo, y finalmente
- 4) Las estructuras lógico-matemáticas con sus respectivos contenidos (los que les son constitutivos en el sentido de condiciones para su conformación), pueden clasificarse en etapas o períodos invariantes<sup>22</sup> en sus determinaciones generales y en su orden de sucesión. (En cambio, la mayoría de los esquemas conceptuales que no constituyen condiciones *sine qua non* para la conformación de los estadios estructurales de los que habla Piaget, pueden ser altamente

---

<sup>22</sup> Piaget habla por lo general de un período “sensorio-motor”, un período de “operaciones concretas” y un período de “operaciones formales”. Cada uno de ellos dividido, a su vez, en una serie de sub-períodos. Cfr. Delval, J. *Creecer y pensar*, Barcelona, Laia, 1983, pp. 87-214.

diferenciados, y su orden de construcción no puede reclamar invariabilidad. Sin embargo, también es verdad que no cualquier sujeto está en posibilidad de reconstruir cualquier esquema conceptual, ya que para ello requiere cumplir al menos con dos condiciones, a saber: la primera es que cuente con unas estructuras cognitivas lo suficientemente desarrolladas como para aprehender el contenido en cuestión, y, la segunda, que cuente con un acervo suficiente de otros esquemas conceptuales desde los que la nueva noción pueda ser construida.)

\*\*\*

Me interesa conservar tres cuestiones que se han manifestado en el análisis de las posiciones de Kant, Hegel y Piaget respecto al tema que nos ocupa, a saber:

En primer lugar, al parecer resulta del todo justificada la propuesta kantiana de la necesidad de algo así como unos “conceptos-raíces” caracterizados en términos de condiciones *sine qua non* del entendimiento posible. No es concebible que un sujeto *con la mente en blanco* pueda entender algo. Si se construyen conceptos, si pueden construirse, es siempre a partir de otros ya construidos. No es dable construir concepto alguno a partir de un estado de pureza o de vacío original. En eso estamos de acuerdo no sólo con Kant sino también con Hegel y con Piaget, pero, por lo mismo, estamos en abierta oposición respecto a propuestas que se empeñan en defender algo así como la “pureza observacional” o la total independencia de las afirmaciones teóricas respecto a marcos categoriales previos, en fin: a los conceptos de “realidad” sin comillas.

En segundo lugar, la tesis kantiana que apunta hacia la posibilidad de un marco categorial *plenamente prefigurado* y explicitable *a priori* en todos sus términos, a los que se considera *invariantes*, ha sido superada convincentemente tanto en la obra de Hegel como en la de Piaget. En las

respectivas propuestas de estos dos últimos teóricos, más que una tabla al mismo tiempo estática y con pretensiones de exhaustividad de las categorías a partir de las que todo ser pensante finito emprendería la construcción de *conceptos de contenido real*, lo que tenemos son intentos de reconstrucción de diversas fases o etapas a lo largo de las cuales el sujeto va perfeccionando las estructuras desde las que está en condiciones de acometer la tarea de entender al mundo y a sí mismo. Si bien resulta difícil conceder que los estadios de ese proceso generativo hayan sido reconstruidos de un modo ya insuperable en las respectivas propuestas de nuestros autores. Aceptar tal cosa nos conduciría a posiciones deterministas en lo tocante a las posibilidades humanas de construcción de dicho marco categorial. Y ello sería delicado porque, de entrada, tendería a eliminar toda posibilidad de construir categorías y estructuras categoriales no previstas en esas reconstrucciones. Lo cual, por cierto, es muy difícil de aceptar si se lo mira, por ejemplo, desde el punto de vista del desarrollo científico o cultural; ámbitos en los que no parece haber modo alguno de prever con toda certidumbre lo que se construirá mañana a partir de la sola consideración de lo que se construyó ayer y de lo que se construye hoy.

En tercer lugar, y en esto nos detendremos un poco más que en los puntos anteriores, la distinción kantiana entre conceptos-raíces y conceptos empíricos, lo mismo que la distinción hegeliana entre conocimiento de sí de la conciencia y conocimiento del objeto al que la conciencia se dirige, además de la piagetiana entre operaciones lógico-matemáticas (en las que centra su análisis) y nociones (o esquemas conceptuales), tiene antecedentes que se remontan hasta la Grecia antigua. H.-G. Gadamer encuentra que: “tanto en el *Sofista* como en el *Timeo* aparecen *conceptos “cosmológicos”*, como movimiento y reposo, fundidos de particular manera con los *conceptos reflexivos* de diferencia y mismidad... [Con lo que, en la obra platónica<sup>23</sup>]

---

<sup>23</sup> En su diálogo: “El sofista o del ser” (*Diálogos*, México, Porrúa, 1990, pp. 735-785), Platón habla de cinco “*géneros sumos*”, a saber: el “ser”, el “movimiento”, el “reposo”, “lo

permanece intacta la fundamental distinción *entre* 'categorías', que corresponden a las *omni-combinables* 'vocales del ser' de las que habla el Sofista, y *conceptos de contenido real*, que articulan en cada caso sólo una región limitada del ser."<sup>24</sup> Esa *distinción*, pero al mismo tiempo, esa *relación estrecha* entre: i) "categorías", entendidas en términos de condiciones generales del conocimiento, y: ii) "conceptos de contenido real", entendidos a la manera de nociones "cosmológicas" que dan cuenta de algo en el mundo o de una posición valorativa acerca de algo que presuntamente hay en el mundo, es preservada, como decíamos, en la obra de Kant<sup>25</sup>, de Hegel<sup>26</sup> y de Piaget<sup>27</sup>. Y en el contexto del problema que aquí nos ocupa, ello resulta de gran relevancia.

\*\*\*

---

mismo" y "lo otro". En la terminología de Gadamer, las tres primeras categorías podrían considerarse "cosmológicas", mientras que las últimas dos son "reflexivas". De cualquier modo, para Platón el establecimiento de esos "géneros" nos permite: "no tomar la misma especie por otra ni otra por la misma... [Con lo que estamos en condiciones de reconocer:] la *idea única* derramada en una multiplicidad de los individuos que existen aisladamente." (*Ibid.*, p. 770. Las bastardillas son mías.)

<sup>24</sup> Gadamer, H.-G. "La idea de la lógica de Hegel", en *Idem. La dialéctica de Hegel*, Madrid, Cátedra, 1994, p. 83. Las bastardillas son mías.

<sup>25</sup> Con Kant, la distinción es entre conceptos *a priori* y conceptos empíricos.

<sup>26</sup> En este punto, Gadamer se refiere al pensamiento de Hegel en los términos siguientes: "para él los *conceptos de objeto* y los *conceptos de reflexión* son sólo diferentes estadios del mismo despliegue... Él quisiera desarrollar sistemáticamente en sus mutuas relaciones todos los conceptos básicos de nuestro pensar, porque constituyen, en su totalidad, la determinación del concepto, o sea, son enunciados de lo absoluto y sólo se precisa del método sistemático para desplegar las reciprocas vinculaciones de todos los conceptos." (Gadamer, H.-G. *Op. cit.*, p. 63.)

<sup>27</sup> Con Piaget, la distinción es entre estructuras lógico-matemáticas y nociones.

Por mi parte, reconozco la necesidad de lo que en lo sucesivo denominaré “*categorías (0)*” entendidas como condiciones generales del entendimiento.<sup>28</sup> Aún así, considero que en el contexto de una discusión sobre cuestiones metodológicas, resulta más pertinente poner el acento en lo que denomino “*categorías (1)*” o, sencillamente: “*categorías*”, que siendo conceptos de contenido real, o conceptos acerca de algo (concreto o abstracto, interno o externo, relativo al ser o al deber ser, etc.), exigen que quien los actualice se encuentre en condiciones de hacerlo. Lo que equivale a decir que sólo puede actualizarlas quien, como parte de su “*formación*”, de aquello en lo que se ha convertido a lo largo de un proceso de transformaciones realizadas en sí mismo, disponga de:

- a) Suficientes recursos meramente cognoscitivos cuya consideración entra en el terreno de las “*categorías (0)*”, pero además:
- b) El suficiente acervo de conocimiento a mano, es decir, *justo el tipo de conocimiento que se encuentra disponible entre los miembros de comunidades y tradiciones particulares, y cuyo principal vehículo de*

---

<sup>28</sup> Considero pertinente establecer una analogía entre: por un lado, lo que he denominado “*categorías (0)*”, con respecto a las “*vocales del ser*” platónicas, las “*categorías*” kantianas, los “*conceptos reflexivos*” (o conceptos de la conciencia acerca de sí misma) hegelianos y las “*estructuras lógico-matemáticas*” piagetianas. Asimismo, por otro lado, establezco una analogía entre: lo que he caracterizado en términos de “*categorías*” (a secas) con los “*conceptos cosmológicos*” platónicos, los “*conceptos empíricos*” kantianos, los “*conceptos de contenido real*” (o conceptos de la conciencia acerca de su objeto) hegelianos y las “*nociones*” (o “*esquemas conceptuales*”) de Piaget. De un lado quedan integrados los conceptos que dan cuenta de las condiciones generales del conocimiento y, de otro lado, quedan los conceptos relativos a cosas específicas en el mundo que presuponen a los primeros y son también, a su modo, condiciones de conocimiento. Es así que las “*categorías*” no son ya solamente condiciones del conocimiento, sino que son conocimientos construidos con relación a algo muy concreto, por amplia que sea su

*intercambio es el lenguaje*. En el acervo de conocimiento de este tipo quedan comprendidas las que aquí hemos denominado “categorías [1]”, o sencillamente “categorías”, que constituyen tanto el punto de partida como el punto nodal de llegada (por provisionales que siempre sean esos “puntos de llegada”) de los procesos de transformación disciplinaria e incluso cultural, en el sentido amplio de la palabra.

En este último punto tengo que reconocer una distancia respecto a las propuestas kantiana y piagetiana, que son básicamente *monológicas* o *solipsistas*, a saber: dan cuenta de sujetos que se enfrentan al mundo en calidad de *meros individuos*. En la propuesta hegeliana, mientras tanto, se toman más en serio las relaciones del sujeto con el *ethos* (la *sittlichkeit*) donde realiza su “formación”, pero el sujeto hegeliano es, en estricto sentido, un “sujeto trascendental”, a-histórico.<sup>29</sup> Cuestiones como el papel del *lenguaje*, y las *comunidades de comunicación* son más bien secundarias en las propuestas de los tres teóricos que venimos analizando.

---

extensión (por referencia a los sujetos lógicos comprendidos en su consideración), y por firme o endeble que sea su apoyo empírico, valoral o de otro tipo.

<sup>29</sup> La categoría de sujeto trascendental es resbaladiza. Coincido en lo fundamental con T. W. Adorno (“Sobre sujeto y objeto”, en *Idem.*, *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993) en la tesis según la cual: “de ningún concepto de sujeto es posible separar mentalmente el momento de la individualidad (llamada por Schelling ‘egoidad’); si no se la mentase de alguna manera, el ‘sujeto’ perdería todo su sentido.” (*Ibid.*, p. 143) Pero, por otro lado, resulta difícil concebir un sujeto individual sin remitirlo de algún modo a un concepto más genérico, o al menos típico, de sujeto. Cuando hablo arriba del sujeto hegeliano como un “sujeto trascendental” me refiero a que el equilibrio entre lo genérico y la posibilidad de la individualidad tiende a romperse a favor de la primera determinación. Con ello, algo así como el “espíritu de una época” se impone a cada sujeto individual. Ello a diferencia de planteamientos como los de M. Heidegger, en los que la “autenticidad” del individuo concreto y específico es puesta por encima de cualquier otro tipo de consideraciones. Además, en un concepto trascendental de sujeto, desaparece la relación que un individuo determinado guarda con la comunidad y la tradición particulares en las que se ha formado.

\*\*\*

El programa analítico de P. F. Strawson, a diferencia de los anteriores, toma muy en serio al *lenguaje* en la construcción del “equipamiento conceptual” a partir del que, de acuerdo con él, los seres humanos podemos *organizar nuestras experiencias de un modo coherente*. Mientras tanto, la propuesta hermenéutica de H.-G. Gadamer, además de conceder un lugar central al papel del *lenguaje*, hace lo propio con la *historicidad* y la *tradicción* en la que los “hábitos lingüísticos”, a través de los cuáles entendemos el mundo y nos entendemos unos sujetos con otros, son construidos. El próximo *Parágrafo* (11) gira en torno a la obra de estos autores y sus implicaciones en punto a nuestro actual debate.

## 11. Categorías, lenguaje e historicidad

En *Individuos*, P. F. Strawson distingue entre “metafísica descriptiva” y “metafísica revisionista”, la primera, con la que Strawson se identifica, se plantea como problema el análisis de los elementos más fundamentales de los que se compone nuestra “estructura conceptual” y la elucidación de la forma en que esos elementos se relacionan entre sí. Ello en lugar de ocuparse —como lo hace la metafísica revisionista— del intento de producir una estructura mejor.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> “La metafísica descriptiva [dice Strawson] se contenta con describir la estructura efectiva de nuestro pensamiento sobre el mundo; la metafísica revisionista se ocupa de producir una estructura mejor.” (Strawson, P. F. *Individuos. Ensayo de metafísica descriptiva*, Madrid, Taurus, 1992, p. 13.)

La “metafísica” —tal como Strawson la entiende<sup>31</sup>— consistiría en una explicitación sistemática de los conceptos intuitivos más básicos de los que se compone el marco a partir del cual podemos tener experiencias coherentes, pero además, en un análisis de las relaciones por las que esos conceptos se estructuran entre sí. Desde este punto de vista, una “metafísica descriptiva” puede ser desarrollada a partir de análisis que logren articular consideraciones epistemológicas, ontológicas y lógicas. Y la vía de acceso que se muestra como privilegiada para lograr tal cometido es el *análisis* del lenguaje ordinario.<sup>32</sup>

Así, a diferencia de las propuestas que veníamos discutiendo, la de Strawson otorga un papel central al *lenguaje*, y lo hace por dos razones básicas. En primer lugar, porque considera que es en el lenguaje donde se manifiesta nuestro “equipamiento conceptual”<sup>33</sup>: los conceptos en términos de los cuales podemos organizar coherentemente nuestras experiencias en el mundo. Pero además, en segundo lugar, porque de acuerdo con él, es gracias al lenguaje que tenemos acceso, aunque quizá nunca totalmente, al análisis de los elementos que conforman ese equipamiento y a la manera como se estructuran.

De este modo, en *Analysis and Metaphysics*, Strawson sostiene que: “Language offers us a reflection of the fundamental place, in our scheme of things, of certain types of objects of reference, of logical individuals; and hence also of the primacy of certain types of predication, of types of properties and relations.”<sup>34</sup> Es a partir del análisis lingüístico que resulta

---

<sup>31</sup> De acuerdo con P. F. Strawson: “la metafísica consiste en el descubrimiento de las razones, buenas, malas o indiferentes, para lo que creemos instintivamente.” (*Ibid.*, p. 246.)

<sup>32</sup> “Hasta cierto punto [dice Strawson], el confiar en un atento examen del uso efectivo de las palabras es el mejor camino, y en realidad el único seguro, en filosofía.” (*Ibid.*, p. 13.)

<sup>33</sup> Strawson, P. F. *Análisis and Metaphysics. An introduction to philosophy*, Oxford, Oxford University Press, 1992, p. 6.

<sup>34</sup> “El lenguaje nos ofrece una reflexión del lugar fundamental, en nuestro esquema de las cosas, de ciertos tipos de objetos de referencia, de individuos lógicos; y por tanto,

dable reconstruir los tipos más básicos de categorías a partir de las cuales podemos realizar la “identificación” y “reidentificación” de “objetos de referencia” o “sujetos lógicos” (*logical individuals*) en el mundo. La estrecha conexión entre epistemología y ontología se muestra en lo siguiente: “que sea posible identificar particulares de un tipo dado parece una condición necesaria para la inclusión de este tipo en nuestra ontología.”<sup>35</sup> Desde este punto de vista, no se justifica una ontología al margen de una base epistemológica que analice los conceptos a partir de los que una concepción del mundo pueda sustentarse, como tampoco sin una consideración lógica que permita discriminar la supremacía de ciertos tipos de predicación, de propiedades y de relaciones que tales conceptos mantienen entre sí.

Se acepta la existencia de conceptos y tipos de conceptos que desempeñan un papel básico y articulador de otros al interior del equipamiento conceptual. “It is admitted that there are concepts and concept-types of high generality which are thoroughly pervasive of our thought and talk about the world, which are indeed such that there is almost no slice of such thought or talk which does not exemplify or presuppose them.”<sup>36</sup> Es así que la pregunta por los más generales entre nuestros “conceptos” o “tipos de conceptos” de las “cosas” y la pregunta por las “cosas” y los “tipos generales de cosas” cuya existencia presumimos, son equivalentes para Strawson, porque él considera que no resulta dable dar cuenta de “cosas” en el “mundo” que resulten por principio inaccesibles a la estructura de ideas o

---

también de la supremacía de ciertos tipos de predicación, de tipos de propiedades y relaciones.” (*Ibid.*, p. 69.)

<sup>35</sup> Strawson, P. F. *Individuos*, *Op. cit.*, p. 20.

<sup>36</sup> “Se admite que hay conceptos y tipos de conceptos de una gran generalidad que penetran completamente nuestro pensamiento y habla acerca del mundo; son tales que no hay efectivamente casi ninguna porción del pensamiento y el habla que no los ejemplifiquen o los presupongan.” (Strawson, P. F. *Analysis and Metaphysics*, *Op. cit.*, p. 33.)

conceptos<sup>37</sup> de que disponemos. "So the question: 'What are our most general concepts, or types of concept, of things?' and the question: 'What are the most general types of thing we take there to *be*, or *exist*?' really come to the same thing."<sup>38</sup>

La triada: *lógica-epistemología-ontología* muestra su fecundidad. La *epistemología* (relativa a los elementos de que se compone el equipamiento categorial más básico) y la *ontología* (relativa a la concepción sobre las cosas que hay en el mundo) son dos de las caras de la metafísica analítica por la que Strawson propugna, pero las relaciones entre epistemología y ontología sólo son posibles con la intermediación de procesos de carácter *lógico*.<sup>39</sup>

Se acepta, pues, la posibilidad de la existencia de una serie de principios abstractos, concretamente de carácter *gramatical*, que subyacen a la "competencia implícita", de quien domina una lengua. Pero hablar como caso paradigmático de alguien que domina *una* lengua, no implica que los principios en que su competencia se basa no puedan formar parte de las condiciones más generales, incluso de carácter universal por las que todo

---

<sup>37</sup> En este punto hay también una simetría entre las propuestas de los cuatro autores que hemos venido comentando. En el caso de Kant se trata de un "marco" constituido por las categorías, en el de Hegel por los conceptos reflexivos, en el de Piaget por las estructuras lógico-matemáticas y en el de Strawson por el equipamiento conceptual.

<sup>38</sup> "Por tanto, la pregunta: '¿Cuáles son los más generales entre nuestros conceptos o tipos de conceptos de cosas?', y la pregunta: '¿Cuáles son los tipos generales de cosas que consideramos que hay o que existen?', se refieren en realidad a la misma cosa." (*Ibid.*)

<sup>39</sup> Eso no implica que la realidad (a secas) esté supeditada a las concepciones que tenemos de ella. No al menos mientras nos contentemos con su consideración teórica. Lo que se demuestra con este tipo de análisis es que no tenemos posibilidad de un acceso puramente observacional a ella. Es por eso que, siguiendo a Popper, en este informe preferimos hablar no de la realidad (a secas) sino de "la realidad" entre paréntesis. "La realidad", para nosotros, es aquella de la que podemos dar cuenta desde nuestras "expectativas" (Popper), nuestros "prejuicios" (Gadamer), nuestras categorías (Kant, Ricoeur, Habermas), nuestro "equipamiento conceptual" (Strawson), nuestras "estructuras lógico-matemáticas" y nuestras "nociones" (Piaget), etc.

hombre organiza sus experiencias. Es decir, que subyacen a la posibilidad de organizar coherentemente experiencias desde toda lengua. Y son justamente esos elementos más básicos los que interesan a nuestro autor. Para él, tales principios no están, por decirlo así, “en la superficie del lenguaje” sino que yacen “sumergidos” y son empleados de un modo *intuitivo* sin que quien los usa pueda por lo general explicar en qué consisten y cómo se organizan.

Así, a pesar de la centralidad que concede Strawson al lenguaje, y concretamente al “análisis del lenguaje ordinario”, su posición no es llanamente “internalista”, sino que mantiene una tensión entre un polo *internalista* y un polo “*externalista*” (que no niega la posibilidad, incluso, del universalismo en algunos aspectos)<sup>40</sup>, dado que considera que los elementos más básicos del equipamiento conceptual humano no necesariamente guardan una relación de exclusividad con respecto a una lengua (yo diría que, junto con eso, respecto a comunidades y tradiciones específicas), sino que, entre la gama de conceptos a partir de los que organizamos nuestras experiencias y entendimiento del mundo, es dable encontrar: “compromisos originales, naturales e inevitables que no podemos ni elegir ni renunciar a ellos.”<sup>41</sup> Pero esos compromisos no son necesariamente producto de procesos generativos gestados en un sujeto o en la especie humana en su conjunto, ya

---

<sup>40</sup> Lo que a decir de J. Habermas (“¿Qué significa pragmática universal?”, en *Idem. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, México, Rei, 1993, pp. 299-368), constituye una concepción trascendental “minimalista”, a diferencia de la posición trascendental en sentido fuerte de Kant. Dado que para éste es posible reconstruir la totalidad de los conceptos *a priori* en los que toda experiencia quedaría comprendida, mientras que para Strawson y para Habermas: “toda experiencia coherente se organiza en una red categorial; [y] en la medida en que en cualesquiera experiencias coherentes descubrimos la misma estructura conceptual implícita, podemos llamar ‘trascendental’ a ese sistema categorial de la experiencia posible.” (Habermas. *J. Op. cit.*, p. 320.)

<sup>41</sup> Strawson, P. F. *Skepticism and Naturalism: Some Varieties*, N. York, Columbia University Press, 1985, p. 28. (Citado por: J. J. Acero. “Strawson, el análisis filosófico y nuestro equipamiento mental”, en P. F. Strawson. *Libertad y resentimiento. Y otros ensayos*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 24.)

que para Strawson al menos algunos de ellos son inmutables, por eso habla de una “médula del pensar humano que no tiene historia.”<sup>42</sup> En este punto, como en muchos otros, el pensamiento de Strawson se halla más cerca de las tesis kantianas que de las hegelianas e incluso de las piagetianas. Ello no obstante el hecho de que, a diferencia de Kant, Strawson no tiene tanta confianza en poder dar cuenta de la totalidad de las categorías indispensables para la organización de toda experiencia coherente. En este caso es la participación efectiva de un cierto tipo de categoría en experiencias coherentes lo que señala su carácter de categoría básica y no su pertinencia a una tabla definida *a priori* con pretensiones de exhaustividad.

De cualquier modo, con la consideración de la propuesta de Strawson (y en esto no difiere gran cosa del resto de los autores que venimos analizando) en un proceso de investigación es preciso “tener, como si dijésemos, un ojo puesto en la cosa de que se trata y el otro en los conceptos y hábitos de pensamiento que tengamos a propósito de ella.”<sup>43</sup> La investigación se mueve siempre en una tensión entre aquello que investigamos y el marco categorial del que partimos y sobre el que fincamos los quehaceres constructivos en los que consisten los procesos de investigación científica tanto en las ciencias sociales como, incluso, en las ciencias naturales.

---

<sup>42</sup> “Ciertamente los conceptos cambian, y no sólo, aunque principalmente, en la periferia del especialista; e incluso los cambios del especialista provocan reacciones en el pensar ordinario. Ciertamente, también, la metafísica se ha ocupado ampliamente de tales cambios, en los dos modos sugeridos. Pero sería un craso error concebir la metafísica sólo bajo este aspecto histórico. Pues hay una sólida médula central del pensar humano que no tiene historia —o no tiene ninguna registrada en las historias del pensamiento; hay categorías y conceptos que, en su carácter más fundamental, no cambian en absoluto—.” (Strawson, P. F. *Individuos*, *Op. cit.*, p. 14.)

<sup>43</sup> Acero, J. J. “Strawson, el análisis filosófico y nuestro equipamiento mental”, en P. F. Strawson. *Libertad y resentimiento. Y otros ensayos*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 24.

\*\*\*

Por su parte, H.-G. Gadamer emprende el análisis de las condiciones de la comprensión posible a partir del concepto heideggeriano de la "preestructura de la comprensión". En este caso, no se trata solamente, ni primordialmente, de condiciones generales (lógicas, lógico matemáticas, gramaticales, etc.) del entendimiento. No se trata tampoco de condiciones que tendieran a manifestarse en cada individuo por una suerte de herencia natural, o bien que cada sujeto construyese por sí mismo sin importar demasiado su medio cultural. Antes bien, Gadamer pone el énfasis en los esquemas conceptuales, o en los "prejuicios", como él prefiere llamarlos, en cuya construcción sí que juegan un papel constitutivo cuestiones relativas a *la comunicación lingüística, la intersubjetividad, la historicidad y la tradición*.

La clave de la posibilidad de la comprensión reside, de acuerdo con Gadamer, en los prejuicios que el intérprete construye en el medio de las *relaciones* (especialmente las) *lingüísticas* que establece con otros miembros de su comunidad, inmersa, a su vez, en una tradición de amplio alcance (a diferencia de Gadamer, yo prefiero hablar de *comunidades* y de *tradiciones*). De este modo, el sujeto conforma su marco categorial desde su posición de ser *históricamente constituido*, con una "situación hermenéutica" desde la que se le abre un "horizonte" de comprensión posible.

Así, en contra del "prejuicio contra todo prejuicio" que prevaleció durante la ilustración, y de sus secuelas actuales, Gadamer hace valer, de un modo correcto desde mi punto de vista, la consideración de los prejuicios no ya como obstáculos (por "autoridad" o por "precipitación"<sup>44</sup>) para la

---

<sup>44</sup> "Por lo que se refiere a la división en de los prejuicios en prejuicios de autoridad y por precipitación, es claro que en la base de esta distinción está el presupuesto fundamental de la ilustración según el cual un uso metódico y disciplinado de la razón es suficiente para proteger de cualquier error. Esta era la idea cartesiana del método. La precipitación es la fuente de equivocación que induce a error en el uso de la propia razón; la autoridad en

comprensión o como entendimientos equivocados acerca del mundo, sino como las condiciones *sine qua non* para proseguir con la tarea propiamente *humana e histórica* del comprender. (Los prejuicios son juicios que precisan una "convalidación" posterior, pero no son necesariamente juicios falsos,<sup>45</sup> y menos aún obstáculos para la comprensión sino, antes bien, son *la condición* de su posibilidad.)

Pero además, contra las propuestas que centran su análisis de la construcción de marcos categoriales en el mero individuo, en un mero sujeto abstracto o ideal, o bien, en factores más bien naturales, Gadamer pone el acento en la "*caja de resonancia*" de la tradición en la que un sujeto se forma a través de sus relaciones lingüísticamente organizadas con otros hombres. Es así que, con Gadamer, todo individuo es considerado (nuevamente retomando las propuestas heideggerianas) en términos de un "ser-ahí", de un "ser-en-el-mundo" que no dispone de una razón omniabarcante, sino que sólo puede contar con una razón históricamente situada. (Lo que no le impide en principio emprender relaciones dialógicas con sujetos respecto a los que no coincide plenamente desde el punto de vista de su preestructura de la comprensión, de su horizonte hermenéutico.) Y esa razón está constituida no solamente con elementos conceptuales, sino también éticos, estéticos, políticos y, en fin, todas aquellas formas de *entender y valorar* al mundo, a otros hombres, y a sí mismo, que un ser humano actualiza en su praxis cotidiana.

---

cambio es culpable de que no se llegue ni siquiera a emplear la propia razón." (Gadamer, H. G. *Verdad y método I, Op. cit.*, p. 345.)

<sup>45</sup> En este punto, Gadamer recuerda que en la Ilustración alemana se hablaba ya de "prejuicios verdaderos": "Puesto que la razón humana sería demasiado débil como para pasarse sin prejuicios, sería una suerte haber sido educado en los prejuicios verdaderos... [De cualquier modo, para Gadamer] los prejuicios verdaderos tienen que justificarse en último término por el conocimiento racional, aunque esta tarea no pueda ser nunca realizada del todo." (Gadamer, H.-G. *Op. cit.*, p. 340.)

\*\*\*

Pues bien, habiendo llegado a un punto en el que se reconoce el marco categorial en términos de una situación hermenéutica construida por sujetos históricamente constituidos, yo agregaría que eso es verdad tanto cognoscitivamente (donde, si atendemos a nuestros autores de referencia, se juegan procesos que tienen implicaciones lógicas y gramaticales principalmente) como conceptual y axiológicamente. Siendo en el ámbito de las condiciones cognoscitivas de carácter general donde cabe emprender la reconstrucción de los elementos más abarcativos y básicos —a manera de pre-condiciones— del conocimiento y del entendimiento que pueden llegar a comprender, en algunos de sus aspectos, competencias “específicas de la especie”, y no sólo eso, si atendemos a Strawson, pueden llegar a comprender incluso a algunos elementos invariantes a lo largo de la historia de la humanidad. Sin embargo, en lo que he denominado como los niveles conceptual y axiológico, las reconstrucciones sólo podrían aspirar a dar cuenta de nociones vinculantes —intersubjetivamente reconocidas— en una escala grupal e intergrupal, referidas a comunidades y tradiciones específicas, pero difícilmente podría pensarse en encontrar conceptos u orientaciones de este tipo que cumplan papeles equivalentes en todas las culturas, en todos los tiempos y espacios en que el hombre se ha desenvuelto.

De este modo, algo así como un *marco categorial, articulado a partir de términos tanto cognoscitivos en general como, específicamente, conceptuales y valorativos, viene a ser una condición sin la cual ningún conocimiento del mundo natural, ningún entendimiento con otros hombres, pero además ninguna valoración serían posibles.*

\*\*\*

Si no entiendo mal, ese tipo de planteamientos es ampliamente reconocido en el ámbito de la filosofía de la ciencia contemporánea. P. Ricoeur, por ejemplo, sostiene que los "conceptos empíricos" de una investigación son tributarios de "categorías", que devienen sus "conceptos clave", en tanto en cuanto estas últimas "tienen como función abrir a la observación, a la explicación y a la comprensión un campo de experiencia."<sup>46</sup> Es por ello que no existe la posibilidad de construir conceptos empíricos a partir de un "acceso puro" a la realidad. N. Luhman, por su parte, atribuye un importante papel a los "conceptos" en los procesos de entendimiento y construcción del mundo, a saber: "los conceptos tienen distinta cualidad científica, dependiendo del empleo teórico; pero independientemente de él, puede afirmarse que con distintos conceptos se construyen distintos mundos."<sup>47</sup> Se requiere la mediación de "teorías" según Popper<sup>48</sup>; de "paradigmas" (tanto en su acepción de ejemplares cuanto de matriz disciplinaria) de acuerdo con Kuhn<sup>49</sup>; de "conceptos" según Luhman; de "prejuicios" según afirma Gadamer; de "juegos de lenguaje" que constituyen formas de vida, a decir de Wittgenstein<sup>50</sup>; de "esquemas conceptuales" en términos de C. Coll<sup>51</sup>; de

---

<sup>46</sup> Ricoeur, P. "El discurso de la acción", en *Idem. El discurso de la acción*, Madrid, Cátedra, 1988, p. 11.

<sup>47</sup> Luhman, N. "La moral social y su reflexión ética", en X. Palacios y F. Jarauta (Eds.). *Razón, ética y política. El conflicto de las sociedades modernas*, Barcelona, Anthropos, 1989, pp. 47 ss.

<sup>48</sup> Cfr. Popper, K. R. "Sobre las fuentes del conocimiento y de la ignorancia", en *Idem. Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, *Op. cit.*, pp. 23-54.

<sup>49</sup> Cfr. Kuhn, T. S. "Las revoluciones como cambios del concepto del mundo", en *Idem. La estructura de las revoluciones científicas*, *Op. cit.*, pp. 176-211.

<sup>50</sup> Cfr. Wittgenstein, L. *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica, 1988.

<sup>51</sup> El concepto de "categoría [1]" (o "categoría") que se maneja en este trabajo coincide en lo fundamental con lo que C. Coll (*La construcción del conocimiento en la escuela*, Barcelona, Paidós, 1994), desde la perspectiva piagetiana, denomina "esquema de conocimiento". De acuerdo con este autor, un esquema de conocimiento "es un marco asimilador que permite comprender la realidad a la que se aplica, permite atribuirle una significación." (*Ibid.*,

“categorías” según sostienen Kant, Ricoeur y Habermas; de un “equipamiento conceptual” a decir de Strawson, para estar en condiciones de comprender. Si esto es así, entonces no hay investigación posible al margen de marcos categoriales. Sea que su actualización se realice de modo implícito (intuitivo, aproblemático) o explícito (temático, crítico), porque es a partir de esos marcos que un sujeto está en condiciones de entender y valorar algo como algo<sup>52</sup>.

\*\*\*

---

p.134.) Y siguiendo los desarrollos de Rumelhart y Ortony, Coll agrega que los esquemas de conocimiento “no son atómicos ya que contienen, como parte de su especificación, la red de interrelaciones que se cree que mantienen generalmente entre sí.” (*Ibid.*, p. 137.) Es eso lo que en este trabajo se entiende como “red categorial”. Por tales razones, continúa diciendo nuestro autor: “cuando el sujeto aborda un objeto de conocimiento, nunca lo hace de manera ingenua... antes de abordar de manera sistemática un objeto de conocimiento, el sujeto posee ya, la mayoría de las veces, un marco asimilador, un esquema o un conjunto de esquemas de conocimiento susceptible de serle aplicado; por supuesto estos esquemas suelen ser incompletos y aun incorrectos, lo que justifica y motiva el acto de abordarlo.” (*Ibid.*, p. 138.) Considero que en este punto ni Gadamer pediría más, como no sea en el sentido de considerar de un modo más preciso la historicidad de la tradición en la que esos “esquemas de conocimiento” —a los que Gadamer denomina “esquemas”, “prejuicios”, “hipótesis”, etc.— son construidos por un sujeto entendido en términos de un “ser-ahí” o de un “ser-en-el-mundo”: desde su específica “situación hermenéutica”.

<sup>52</sup> Imaginemos a un niño recién nacido que —en la terminología piagetiana— no ha construido aún sus primeras nociones del mundo ni sus primeras estructuras cognitivas —que sólo cuenta con esquemas reflejos que él no puede controlar— y preguntémosnos si por el hecho de cumplir con el ‘ideal’ de la “pureza observacional” —al no tener marcos interpretativos, juicios o conceptos previos— será capaz de realizar, acerca de algún fenómeno social, interpretaciones más finas y penetrantes que un viejo investigador lleno de prejuicios, o que un adulto (también lleno de prejuicios) ya familiarizado con ese tipo de procesos sociales.

Con base en los análisis precedentes, y para concluir con este *Parágrafo*, asumimos que:

1. El marco categorial de un investigador constituye la preestructura de su comprensión posible. Por lo que no resulta dable comprender cualquier cosa, en cualquier tipo de términos, desde cualquier marco categorial, a menos que se realicen las reestructuraciones necesarias en su interior. Esto último se acepta en principio como posible y se ofrece como prueba de esa posibilidad la historia de las transformaciones de las ideas humanas.

2. El marco categorial de un investigador excede, en todo caso, los términos contemplados por la "red categorial" tematizada tanto en su proyecto específico como en el programa de investigación<sup>53</sup> de más amplio alcance en el que se inscribe su trabajo. Mientras tanto, Kant, y a su modo también Hegel y Piaget, se plantean implícita o explícitamente la tarea de reconstruir la totalidad de los términos categoriales de que se compone dicho marco. En los casos de los dos últimos, a lo largo de un proceso generativo al que se presume ya plenamente prefigurado en todas sus fases.

3. Kant, Hegel, Piaget, Strawson y Gadamer distinguen entre, por un lado, las condiciones generales de conocimiento que aquí hemos agrupado bajo el rótulo de "categorías [0]", y, por otro lado, los conceptos de contenido real, a los que aquí hemos denominado "categorías". Siendo el caso que con la consideración del logro de las segundas se reconoce implícitamente que se han cumplido las condiciones planteadas por las primeras.

4. Kant, Hegel, Piaget y Strawson centran su análisis en las "categorías [0]", con lo que obvian, o al menos restan importancia analítica al interior de sus obras, a las "categorías" que son, a tenor de los "prejuicios"

---

<sup>53</sup> Empleamos la expresión: "programas de investigación", en el sentido en que Lakatos la define.

gadamerianos, *las que aquí más nos interesan* por dos razones fundamentales, a saber:

4. 1. Porque son las que dan cuenta de un modo más preciso de cuestiones como la *historicidad*, la *formación*, la *tradición*, y, en fin, toda esa serie de elementos que nos permiten dar cuenta del "*carácter situado*" de la razón del investigador social y de los sujetos a los que su trabajo se refiere en cada caso, y

4. 2. Porque constituyen un saber expresable no sólo en términos lógicos e gramaticales presumiblemente neutros, sino también en términos más específicamente *teórico-conceptuales* y *axiológicos*.

5. Así pues, en este trabajo se reconoce que la "situación hermenéutica" del investigador, es lo que le posibilita la construcción de la totalidad de su marco categorial y de la específica red categorial temáticamente construida de la que echa mano. Todo ello a través de procesos que se dan en el medio del uso comunicativo del lenguaje, a partir de las relaciones que mantiene con las tradiciones socio-culturales, científicas y filosóficas cuyos planteamientos y modos de proceder comparte, y, de sus propios procesos de autorreflexión. Con ello se cuestiona el carácter trascendental de los *componentes* de dicho marco y, por tanto, se abre un espacio para considerar *la posibilidad de construir nuevas categorías que no vienen incorporadas "ya siempre" al hombre en tanto hombre*, es decir, en cualquier tiempo y espacio, o bien, que no necesariamente están como programadas en nosotros para ser activadas en un proceso generativo ya predispuesto en sus distintas fases, y

6. Finalmente, se reconoce que las categorías no se bastan a sí mismas pero son condiciones *sine qua non* de la experiencia posible, del conocimiento, de la valoración, del entendimiento, y también, del quehacer humano posible.

Si las apreciaciones anteriores son correctas, entonces la alternativa en los procesos de investigación no está entre aceptar o negar que comprendemos siempre a través de un cierto marco categorial, sino en tematizar o no tematizar ese marco hasta donde sea dable con los elementos de juicio disponibles en el momento en que esa tematización sea realizada. Tanto en la comunidad de investigación donde ello se realice y en la tradición de amplio alcance de la que esa comunidad se encuentre formando parte, como a lo largo de encuentros y discusiones con otras comunidades y con otras tradiciones de investigación.<sup>54</sup>

## **12. El trabajo categorial en los procesos de investigación**

Por *marco categorial* se entenderá aquí la totalidad de la "preestructura" cognitiva, conceptual y axiológica desde la que, en un momento determinado, un investigador entendido en términos no de un sujeto trascendental sino de un "ser-en-el-mundo", puede emprender la organización de sus experiencias sensibles e intelectuales y con ello las tareas de la comprensión, la explicación, la valoración del mundo y el entendimiento con otros hombres. Ahora bien, entender al investigador que explica, comprende, valora y/o se entiende con otros, como un ser-en-el-mundo o un ser-ahí, no implica de ningún modo la imposibilidad de que, al menos en algunas regiones de la preestructura de su comprensión mantenga elementos "específicos de la especie" (o compartidos por toda la especie). Si bien, seguramente, la

---

<sup>54</sup> Ello no implica ninguna negativa por principio a tomar en serio consideraciones generadas en otras comunidades o tradiciones, sino, sencillamente, un reconocimiento tácito de que tales desarrollos no siempre están, o no lo están de inmediato, al alcance de toda comunidad.

articulación de esos elementos de alcance general con los que proceden de su carácter históricamente situado, deban resultar diferencias en la manera en que unos y otros puedan ser actualizados.

Pero justamente por la consideración del carácter históricamente situado de todo investigador (y en realidad de todo sujeto humano), parece poco viable la clarificación exhaustiva de los términos de que se compone el marco categorial de que dispone, *a fortiori* si se considera tanto desde el punto de vista de las "categorías [o]" o cognitivas, como de las "categorías" o esquemas conceptuales y axiológicos de contenido concreto. Lo que sí puede hacerse, y en el contexto de una investigación social parece de la mayor importancia, es *la construcción de una "red categorial" tematizada de un modo explícito.*

Por *red categorial* entendemos, entonces, un entramado de elementos especialmente conceptuales y axiológicos *tematizados y susceptibles de actualizarse* en el contexto de una investigación específica o incluso de un programa de investigación de amplio alcance. En este nivel se reduce el énfasis analítico en las categorías meramente cognoscitivas que nos remitirían a discusiones sobre si un investigador ha desarrollado hasta un determinado punto su capacidad intelectual y cosas por el estilo. Eso se debe a que, lo que nos interesa, queda perfectamente comprendido con la sola consideración de lo que hemos denominado "categorías", cuya apropiación implica de suyo una capacidad que no puede estar sino fundada en un suficiente grado de desarrollo de las "categorías [o]", lo cual es bastante para nosotros considerando nuestros fines actuales.

A estas alturas del informe ya casi huelga decir que nos comprometemos con una posición según la cual *el planteamiento explícito de una red categorial, lejos de convertirse en una suerte de 'camisa de fuerza' en una investigación, constituye un invaluable recurso metodológico para trabajar a partir de conceptos tematizados hasta donde sea posible, aunque de ningún*

*modo acreditados apriorísticamente. Ello en lugar de entregarse de manera ingenua a ocurrencias revestidas de naturalidad e incontroladas.*

\*\*\*

La hipótesis es, entonces, que no se comprende si no es a partir de un marco categorial que da cuenta de la historicidad del intérprete. Con la ayuda de redes categoriales temáticamente construidas un investigador establece, de un modo explícito, la posibilidad de abrir campos indagatorios. Y la construcción de tales redes categoriales es pasible de cumplimiento de un modo tal que *no haya respuestas a priori, sino hipótesis o conjeturas susceptibles de ser puestas en suspenso a manera de preguntas.*

Ello se debe a que toda "pregunta auténtica" —en términos de Gadamer— lleva incitas tres aptitudes, a saber:

- 1) De *ruptura*, respecto a las concepciones vigentes.
- 2) De *delimitación de sentido*, con relación a lo que se considera como formando parte, y como no formando parte, del campo problemático de cada investigación específica, y;
- 3) De *apertura*,<sup>55</sup> que tiene que ver con la capacidad heurística de la red categorial.

---

<sup>55</sup> Una auténtica pregunta implica: 1) *una ruptura* porque es un intento por superar la inmovilización que procura la *doxa* (entendida como una opinión todavía no suficientemente acreditada). Si se impone la opinión sobre la posibilidad de ruptura, si no es posible poner al descubierto la cuestionabilidad de nuestras propias anticipaciones, es decir, de nuestros prejuicios, entonces no hay pregunta; implica también: 2) *una delimitación de sentido* porque si no hay sentido, si no hay horizonte al que la pregunta refiera, entonces no hay una auténtica pregunta: una pregunta sin horizonte (que, en tal caso, remite al vacío) no es pregunta, y, finalmente, implica: 3) *una apertura* con sentido porque la lógica de la pregunta consiste en abrir y mantener abiertas posibilidades. El

La apertura se logra a partir de "anticipaciones de sentido" que el investigador procura traer a conciencia,<sup>56</sup> pero que, en modo alguno, son certificadas de antemano. Antes bien, esas anticipaciones juegan el papel de hipótesis que, en tanto tales, permiten una *delimitación de sentido*, pero que permanecen susceptibles de ser sometidas a una "suspensión de juicios" consistente no en su eliminación, sino en su explicitación y su problematización de cara al objeto investigado, a la "cosa misma". Es de ese modo que se logra la posibilidad de *ruptura*.

"La comprensión [dice Gadamer] comienza allí donde algo nos interpela. Esta es la condición hermenéutica suprema. Ahora sabemos cuál es su exigencia: poner en suspenso por completo los propios prejuicios... la suspensión de todo juicio y, *a fortiori*, la de todo prejuicio, tiene la estructura lógica de la pregunta."<sup>57</sup> Es decir, que aquí "suspender" no es eliminar o pasar por alto —o pensar que se deja de lado— un juicio, antes bien, es *ponerlo en suspenso* hasta tanto puede ser acreditado, matizado, reformulado o eliminado por su pertinencia (o falta de ella) para dar cuenta de la "cosa"<sup>58</sup> que está siendo investigada.

---

sentido que se anticipa es un "sentido en suspenso" que permite tomar decisiones entre "el sí o el no", entre el "así o de otro modo", si la respuesta está fijada de antemano, entonces no hay pregunta. Cfr. Gadamer, H.-G. "La primacía hermenéutica de la pregunta", en *Idem. Verdad y método I, Op. Cit.*, pp. 439-458.

<sup>56</sup> Es lo que Gadamer llama: "conciencia hermenéutica".

<sup>57</sup> Gadamer, H.-G. "La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico", *Op. cit.*, p.369.

<sup>58</sup> Las "cosas" son algo en el mundo y nos resultan accesibles, en principio, por vía de la experiencia. Pero la experiencia posible en el trato con las "cosas" se inscribe dentro de los márgenes del "horizonte categorial" de quien la realiza. Es decir, que la experiencia con las cosas no puede ir más allá de lo experienciable a partir de los esquemas conceptuales (ya siempre compartidos por muchos individuos e incluso, en algunas cuestiones, por todos los que se encuentren en un nivel de competencias equivalente) del sujeto que la hace. Sin embargo, por la vía de la autorreflexión es posible hacer intentos para reconocer y

Por su parte, P. Ricoeur define este proceso en términos de una tensión circular entre "conjetura" y "validación", pero aclara que no se trata de una circularidad viciosa porque no tiende a una "autoconfirmabilidad" a toda prueba sino, por el contrario, su lógica implica la posibilidad de ir logrando aproximaciones sucesivas al significado de aquello que se investiga. Pero además, siempre permanece abierta la posibilidad de la invalidación. Aún en el caso de que una interpretación ya haya sido validada, el veredicto de aceptación no deja de aparecer como "apelable."<sup>59</sup> Es decir, que incluso los resultados de un informe de investigación conservan un carácter falible y con ello, hipotético.

Del proceso de clarificación y problematización de cada "proyecto", de cada anticipación de sentido explicitada, puede resultar su modificación o su eliminación. En esto consiste lo que Gadamer llama el "reajustamiento de expectativas" que, a su vez, permiten elaborar nuevas hipótesis y nuevas preguntas, cada vez más finas para avanzar en el proceso de profundización del entendimiento de los sentidos interpretados. Esto es lo que se conoce como el "círculo de la comprensión" que tiene como uno de sus momentos constitutivos la consideración de las relaciones entre el *todo* y las *partes*. No hablamos aquí, entonces, de esquemas de conocimiento referidos exclusivamente a lo específico sin considerar el entramado de las relaciones en las que lo específico *es* y en las que, en definitiva, cobra sentido.

Ricoeur recupera este asunto en su ensayo "*The narrative function*"<sup>60</sup> a partir de la constitución narrativa que él considera como un rasgo común de

---

problematizar esos esquemas previos, por lo que un sujeto (en este caso un intérprete) está en posibilidad de realizar una mayor descentración respecto de sí mismo para reconocer, cada vez con más precisión, a la "cosa" en su alteridad.

<sup>59</sup> Ricoeur, P. "The model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text", en J. B. Thompson (Comp.). *Hermeneutics and the human sciences*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, p. 15.

<sup>60</sup> Cfr. Ricoeur, P. "The narrative function", en J. B. Thompson (Comp.). *Hermeneutics and the human sciences*, Op. Cit., pp. 274-305. En este texto, Ricoeur afirma que: "...any

la historia (*history*) de los historiadores y las historias (*story*) de los cuentistas y novelistas. Para nuestro autor, en ambos casos el concepto de "trama" es fundamental. Y para seguir una trama será menester atender dos dimensiones: una es "episódica" (referida a totalidades significativas diacrónicas o procesuales), la otra es "configurativa" (referida a totalidades significativas sincrónicas). Interpretado desde ambas dimensiones es que un pasaje anecdótico cobra toda su fuerza como parte imbricada de una "totalidad significativa": en una configuración sincrónico-diacrónica de sentido.

Es por eso que el campo problemático de una investigación hermenéutica puede ser entendido como una totalidad relacional en la que el todo y las partes mantienen un carácter de circularidad. "El presupuesto de una cierta especie de totalidad está implicada en el reconocimiento de las partes... [Pero, recíprocamente] es en la reconstrucción de los detalles que

---

narrative combines, in varying proportions, two dimensions: a chronological dimension and a non-chronological dimension. The first may be called the 'episodic dimension' of the narrative. Within the art of following a story, this dimension is expressed in the expectation of contingencies which affect the story's development; hence it gives rise to questions such as: and so? and then? what happened next? what was the outcome? etc. But the activity of narrative does not consist simply in adding episodes to one another; it also constructs meaningful totalities out of scattered events. The art of narrating, as well as the corresponding art of following a story, therefore require that we are able to *extract a configuration from a succession.*" (*Ibid.*, p. 278. Las bastardillas corresponden al original). [“toda narrativa combina, en variadas proporciones, dos dimensiones: una dimensión cronológica y una dimensión no cronológica. La primera puede ser denominada la ‘dimensión episódica’ de la narrativa. Dentro del arte de seguir una historia, esta dimensión es expresada en la expectación de contingencias que afectan el desarrollo de la historia; entonces surgen preguntas como: ¿Y bien? ¿Y entonces? ¿Qué pasa después? ¿Cuál fue el resultado? etc. Pero la actividad de narrar no consiste simplemente en sumar episodios uno a otro; también se construyen totalidades significativas fuera de eventos dispersos. El arte de narrar así como el arte correspondiente de seguir una historia, requiere por tanto de nuestra habilidad *para extraer una configuración a partir de una sucesión.*”]

reconstruimos el todo.<sup>61</sup> Así, una comprensión hermenéuticamente orientada se empeña en hacer inteligible la relación de lo individual con la totalidad sincrónica y diacrónica en la que se imbrica y es el acceso a uno de los términos del citado binomio lo que constituye la vía de acceso al otro.

La importancia de este tipo de consideraciones es tal que H.-G. Gadamer llega a decir que es la confluencia de los diversos detalles con el todo lo que constituye el criterio de valoración para la rectitud de una comprensión hermenéutica, mientras que, si tal confluencia no es lograda, ello deberá considerarse como señal inequívoca de que la interpretación va por mal camino o, de plano, ha fracasado.<sup>62</sup>

\*\*\*

Las redes categoriales se transforman a lo largo de los procesos indagatorios, y lo que comienza planteando hipótesis y preguntando, se va convirtiendo en una tarea de construcción de *categorías interpretativas y críticas que no son más que el resultado de las sucesivas profundizaciones de significado antes descritas.*

Así, además de las *funciones de apertura, de delimitación de sentido y de ruptura*, a las que nos hemos referido ya, las categorías cumplen una función *interpretativa* por cuanto son susceptibles de comprender en sí los resultados (falibles) de las sucesivas interpretaciones del contenido de plexos simbólicos, relaciones causales,<sup>63</sup> etc., dependiendo del tipo de estudio del

---

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>62</sup> Cfr. Gadamer, H.-G. "Sobre el círculo de la comprensión", en *Idem. Verdad y método II, Op. Cit.*, p. 63.

<sup>63</sup> Algunos de los tipos de sujetos lógicos a los que pueden hacer alusión las categorías construidas en los estudios sociales son (entre otros) los siguientes:

1. De regularidades comportamentales en contextos de diverso grado de generalidad.
2. De ideas o concepciones del mundo, defendidas abierta o veladamente por uno o varios sujetos, compartidas a nivel grupal o intergrupal.

que resulten. Pero además pueden cumplir con una función, a la que aquí denominaremos *crítica*, si permiten al investigador o a los miembros del grupo investigado, o, inclusive, a terceros interesados en un determinado problema, incursionar en el análisis de las implicaciones lógicas, conceptuales, éticas, políticas, religiosas, estéticas, etc., del sentido de aquello que ha sido interpretado. En este último caso, las categorías devienen constructos teóricos con aptitudes para desempeñar una función teórica tendiente al análisis y la toma de posición, fundada en razones, acerca de cuestiones prácticas.<sup>64</sup>

Volviendo a la función interpretativa de las categorías, en este estudio se considera que puede ser de dos tipos, a los que denominaré, respectivamente, de comprensión de contenidos y de comprensión reconstructiva. Se distinguen por el hecho de que, en el primer caso, se procura dar cuenta del significado de productos simbólicos por referencia al contexto en el que fueron producidos, mientras que, en el segundo, son las

---

3. De ideales, valores o fines compartidos a los que los miembros de un endogrupo consideran que debe tenderse, o bien, de ideales, valores o fines compartidos a los que los miembros de un endogrupo efectivamente tienden en su actuación cotidiana.

4. De reglas subyacentes a 1, 2 y/o 3.

5. De tipos personales (que pueden implicar todos o algunos de los puntos 1-4, 6)

6. De cursos de acción, instituciones, tradiciones, sistemas sociales, etc. (que pueden implicar todos o algunos de los puntos 1-5 y otros más), etc.

Unas u otras propuestas de ese estilo se encuentran en autores muy diversos, pero para decidir el tipo de rendimientos que podemos obtener en los trabajos interpretativos necesitamos primero ponernos de acuerdo en la cuestión acerca del tipo de ámbitos objetuales que son susceptibles de un tratamiento sistemático desarrollado desde una postura como la que se está intentando perfilar, y ese es justamente el tema central del siguiente *Capítulo*. *Cfr. infra*: pp. 145 ss. de este informe.

<sup>64</sup> La especificidad tanto de la comprensión de contenidos y la comprensión reconstructiva como del análisis crítico, serán abordadas en el *Parágrafo* final del *Capítulo V* de este informe. *Cfr. Infra*.

estructuras subyacentes conforme a las cuales han tenido que ser generados tales productos simbólicos las que se convierten en objeto de estudio.

No estoy tratando de decir que una categoría interpretativa sea cualitativamente distinta, en sí misma, de una categoría actualizada con fines de apertura o de crítica. La diferencia que establezco da cuenta, más bien, del tipo de funciones que los diversos elementos categoriales juegan en una investigación específica. Lo que para Gadamer constituyó una categoría interpretativa (como es el caso de "anticipación de sentido" o de "fusión de horizontes" por ejemplo), porque fue un producto de sus pesquisas, de sus reflexiones, de sus lecturas, de sus análisis, de sus tomas de posición, de las razones que pudo construir para fundamentar esas tomas de posición, etc., para mí puede constituirse en una categoría de apertura, es decir heurística, que me permita plantear hipótesis y preguntas en el marco de mi propio trabajo indagatorio, o bien puede convertirse en una categoría crítica si la actualizo con fines polémicos de cara a otro tipo de posiciones.

Las categorías de apertura, lo mismo que aquellas que dan cuenta de la interpretación de significados, de reglas y/o de análisis críticos, son constructos conceptuales que han logrado pasar la prueba de su pertinencia, hasta nuevo aviso, tanto para el investigador como para aquellos que sean sus interlocutores relevantes en cada caso. Aunque queda abierta la posibilidad de que todo sujeto capaz de lenguaje y acción pueda convertirse en un interlocutor, y así, en un interlocutor relevante, capaz de discutir la pertinencia de lo construido.

\*\*\*

Pues bien, habiendo analizado algunos de los rasgos, funciones y problemáticas tejidas en torno a las redes categoriales que se actualizan al interior de los procesos de investigación, dejan de aparecer como meras metáforas afirmaciones como la de T. S. Kuhn, según la cual: "los científicos que comparten paradigmas diferentes trabajan en mundos diferentes", o

como la de Luhman que reza: "con distintos conceptos se construyen distintos mundos". En efecto, los trabajos de investigación pueden ser emprendidos desde una diversidad de marcos interpretativos. Y las redes categoriales desde las que se emprenden en cada caso los procesos indagatorios (y que implican tanto posiciones teórico-ontológicas como valoral-normativas de partida), no sólo posibilitan, sino que además condicionan la manera en que las investigaciones pueden ser planteadas en sus diferentes aspectos como: los tipos de objetos de estudio susceptibles de ser construidos, los tipos de estrategias de trabajo para la solución de los problemas planteados, los tipos de criterios pertinentes para la evaluación de las conclusiones resultantes, los tipos de constructos que es dable lograr, etc. No es descabellado, entonces, decir que los científicos que se comprometen con metodologías diferentes, trabajan con tipos diferentes de objetos de estudio. En última instancia, con seguridad, *atienden "mundos" diferentes.*

En el próximo *Capítulo (IV)* se entablará una discusión tendiente a definir de qué tipos de "mundos" puede dar cuenta justificadamente una investigación social planteada desde el horizonte hermenéutico, así como clarificar algunas de las implicaciones de considerar o dejar de considerar alguno (s) de esos tipos de "mundos" en los estudios sociales.

#### **IV. Conceptualización del ámbito objetual**

##### **13. ¿En cuántos «mundos» puede trabajar un investigador social?**

La antigua distinción entre *res extensa* y *res cogitans* continúa manteniendo hoy fuertes resonancias en una serie de concepciones bipartitas del "mundo". Tal es el caso de posturas metodológicas que se estructuran en torno a supuestos teórico-ontológicos según los cuales los ámbitos susceptibles de abordaje investigativo se dividen en términos del "mundo" de lo experimentable y el "mundo" de lo inteligible, lo expresable en enunciados sintéticos y lo expresable en enunciados analíticos, o bien, lo objetivo y lo subjetivo, la materia y el espíritu, el cuerpo y la mente. Ese tipo de distinciones juega y ha jugado un papel tan central en las discusiones filosóficas (y por cierto, también en las científicas), que K. R. Popper ha llegado a plantear la tesis de que: "La filosofía occidental consiste fundamentalmente en representaciones del mundo que no son sino variaciones sobre el tema del dualismo del cuerpo y la mente, así como problemas de método relacionados con ellas."<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Popper, K. R. "Sobre la teoría de la mente objetiva", en *Idem. Conocimiento objetivo*, Madrid, Tecnos, 1990, p. 147.

Por no ir más lejos, W. Dilthey ha propuesto una distinción, según la cual, de un lado quedarían ubicadas las *Geisteswissenschaften* o "Ciencias del espíritu", que se ocuparían de la comprensión del *significado subjetivo* de las obras humanas, y, del otro lado, quedarían las *Naturwissenschaften* o "Ciencias de la naturaleza", que atenderían la explicación de *regularidades externas*. Si bien Dilthey hace hincapié en que no es la oposición entre el "hecho" humanidad y el "hecho" naturaleza lo que distingue a unas ciencias de otras, sino, antes bien, una "actitud" peculiar que los practicantes de las ciencias del espíritu mantienen hacia la humanidad, a saber: la "autognosis" (entendida como: "la reflexión del hombre sobre sí mismo"<sup>2</sup>). Sin embargo, a fin de cuentas lo que queda es una "actitud" diferente frente a dos tipos de "hechos". Por un lado, los relativos al "mundo material", y, por el otro, los que dan cuenta del "mundo espiritual". Que sería justamente el mundo al que se encaminarían los esfuerzos interpretativos de las ciencias del espíritu. Y así, queda intacta la concepción dualista a la que nos venimos refiriendo.

Desde las secuelas de la tradición hacia la que Dilthey apunta sus baterías no resulta plausible la propuesta de la distinción entre dos tipos de ciencias, aunque también en su interior se reconoce la validez de la concepción dualista del mundo. Los teóricos comprometidos con el "naturalismo" o "monismo metodológico" (al que yo prefiero llamar "objetivismo") defienden por un lado la tesis de que aún en la diversidad de los objetos de estudio de la investigación científica, ha de reconocerse como válida la idea de "la unidad de su método". Desde esta perspectiva, las ciencias naturales, y especialmente la física matemática, constituirían el canon o el ideal contra el cual calibrar el grado de desarrollo de las demás ciencias. Por otro lado, sólo reconocen como científicas a las disciplinas encaminadas a la explicación y predicción de *fenómenos empíricamente accesibles*, de ahí su nombre de "ciencias empíricas". Pero entonces, desde el

---

<sup>2</sup> Cfr. Dilthey, W. "Metodología", en *Idem. Crítica de la razón histórica*, Barcelona, Península, 1986, pp. 238-286.

punto de vista naturalista, aunque se da por buena la distinción entre lo subjetivo y lo objetivo, sólo se reconoce un mundo cognoscible científicamente, el que resulta accesible por la vía empírica: el mundo objetivo. Mientras tanto el mundo de los estados subjetivos sólo se acepta como abarcable en la medida en que puede ser reducido a explicaciones legaliformes a la manera de las leyes físicas.

A diferencia de ese tipo de posturas, Popper propone tomar en consideración un "tercer mundo" que, de acuerdo con él, ya había sido prefigurado en la obra de autores como Platón, los estoicos, Leibniz, Bolzano y Frege, entre otros.<sup>3</sup> En la "filosofía pluralista" de Popper se reconoce que: "*el mundo consta de al menos tres sub-mundos ontológicamente distintos: el primero, es el mundo físico o de los estados físicos; el segundo, es el mundo mental o de los estados mentales; el tercero, es el de los inteligibles o de las ideas en sentido objetivo, el mundo de los objetos de pensamiento posibles.*"<sup>4</sup> La dualidad entre un mundo objetivo y otro meramente subjetivo queda así convertida en una triada en la que, además de los dos mundos anteriores, cobra relevancia uno más que es "*objetivo*" como el primero, pero está hecho de "*ideas*" como el segundo: es el mundo del lenguaje significativo, de las teorías, de los argumentos, de las proposiciones aritméticas, de la información que puede ser discutida, interpretada y reinterpretada más allá, incluso, de la subjetividad de su creador. No se trata, pues, del mundo de las ideas que están en la cabeza de alguien como algo meramente subjetivo y privado, sino de aquellas disponibles públicamente. Interpretables y criticables, de ahí su objetividad.

---

<sup>3</sup> "Estoy de acuerdo [dice Popper] con los intérpretes de Platón que afirman que sus formas o ideas son diferentes, no sólo de los cuerpos y las mentes, sino también de las 'ideas que están en la mente', es decir, de las experiencias conscientes e inconscientes: las formas o ideas de Platón constituyen un tercer mundo sui generis..." (Popper, K. R. "Sobre la teoría de la mente objetiva", *Op. cit.*, p. 148.)

<sup>4</sup> *Ibid.* Las bastardillas son mías.

\*\*\*

De este modo, de acuerdo con la propuesta de Popper, son tres los "mundos" en que puede estructurarse el ámbito objetual de una investigación. El primer mundo está constituido por estados físicos, los otros dos por ideas. Las ideas del segundo son subjetivas, las del tercero son objetivas.

Ahora bien, reconocer sólo uno, o dos, o los tres mundos antes mencionados como susceptibles de abordaje investigativo, trae anejas una serie de implicaciones que no son triviales en modo alguno. Al análisis de esas implicaciones se dedican los siguientes dos *Parágrafos* de este *Capítulo* —a saber: 14. "Objetivismo y hermenéutica", y 15. "Los significados de 'significado' y su relación con el reconocimiento y la valoración de ámbitos objetuales"—. Mientras tanto, el último *Parágrafo* de este *Capítulo* —a saber: 16. "Expresiones y manifestaciones susceptibles de tratamiento hermenéutico"— se ocupa de la clarificación del tipo de expresiones o manifestaciones que una investigación hermenéutica está en condiciones de tematizar.

#### **14. Objetivismo y hermenéutica**

En un programa objetivista (o naturalista, o monista) se reconoce como válida la concepción bipartita del mundo, de tal suerte que se acepta la división entre un mundo objetivo y otro subjetivo, de los cuales, sólo el primero se acepta como digno candidato a ser abordado científicamente. Mientras tanto, en un programa hermenéutico —tal como se lo puede entender desde aportaciones como las de M. Weber, A. Schütz, H.-G. Gadamer, J. Habermas y P. Ricoeur entre otros— son tres los mundos de los

que puede ocuparse el trabajo de investigación tanto en las ciencias del hombre como en la reflexión filosófica.

\*\*\*

De manera general, en un *programa objetivista*, el mundo ha de ser entendido en términos de un entramado de hechos y procesos *externos* y, en tanto tales, observables y explicables en sus regularidades empíricas. Es decir, expresado en términos popperianos, sólo se toma en serio al primer mundo, o se intenta reducir los contenidos de un segundo mundo (meramente subjetivo) a expresiones del primero; en tanto que, el tercer mundo no es tematizado en términos que lo hagan realmente distinguible del segundo. Desde una posición de este tipo, C. G. Hempel plantea que el papel del trabajo teórico en la "ciencia empírica" (de la que forman parte, según él: "las ciencias naturales, la sicología, y la investigación sociológica así como la histórica"<sup>5</sup>) consiste en la elaboración de explicaciones formalizables en términos de los modelos nomológico-deductivo (*D*) y nomológico-inductivo o probabilístico (*P*).

De acuerdo con el modelo (*D*), dado un *Explanans* que consiste en: a) una serie conocida de leyes *L1, L2..., Ln*, ante: b) determinadas condiciones iniciales *C1, C2..., Cn*, es posible explicar, predecir y controlar el tipo de hechos o procesos considerados en el *Explanandum: E*. Por su parte, el modelo (*P*) consiste en la sistematización de regularidades empíricas de un modo tal que, si se cumplen ciertas condiciones (*F*), junto al hecho específico que es objeto de consideración (*i*), y dada una ley probabilística (*p*) en la que se consideran tanto las condiciones especificadas (*F*) como el resultado esperado (*O*), entonces, con una alta probabilidad lógica y estadística se producirán las transformaciones previstas (*O<sub>i</sub>*).

---

<sup>5</sup> Hempel, C. G. "La explicación en la ciencia y en la historia", en G. H. von Wright, *Et. al. Teoría de la historia*, México, Terra Nova, 1983, p. 32.

La representación de esos modelos es la siguiente:

Modelo (D)

<i>Explanans</i>	$C_1, C_2 \dots C_n$	← Condiciones iniciales
	$L_1, L_2 \dots L_n$	← Leyes generales
<i>Explanandum</i>	$E$	← Acontecimiento

Modelo (P)

	$F_i$	← Condiciones iniciales
<i>Explanans</i>	$p(O, F)$ es muy alta	← Ley probabilística
<i>Explanandum</i>	$O_i$	← Acontecimiento ( <sup>6</sup> )

Hempel reconoce que esos modelos no suelen ser actualizados de manera exacta ni en las investigaciones de las ciencias naturales ni en los estudios sociales, concretamente en los de carácter historiográfico. En el ámbito de las ciencias naturales, generalmente las explicaciones no presentan punto por punto las condiciones planteadas en las reconstrucciones “ideales” que él propone. Sin embargo, a nivel de “explicaciones elípticas” —en las que dejan de mencionarse elementos que se dan (y que pueden darse) por entendidos— o de “explicaciones parciales” —en las que sí llegan a faltar elementos que no están implicados en lo que la explicación contiene—, de un modo aproximado, las explicaciones científicas en las ciencias naturales sí cumplen con los criterios establecidos en los modelos (D) y (P). Mientras tanto, en las explicaciones sociales e históricas, lo usual es que se presenten meros “esquemas de explicación” que, siendo aún más incompletos que las explicaciones parciales y elípticas, mantienen la lógica general prefigurada en

---

<sup>6</sup> *Ibid.*, pp. 31-64.

(D) y (P). De esta forma, las investigaciones realizadas en el ámbito de las ciencias sociales e históricas tendrían que estar supeditadas al mismo tipo de modelos y criterios que se reconocen como válidos en las ciencias naturales, entre otras cosas, tendrían que contentarse con la sola consideración del primer mundo, o con intentos de reducción del mundo dos, en modelos explicativos de carácter nomológico, aunque con un tácito reconocimiento de que sus resultados no son tan satisfactorios como los de las ciencias "maduras" (léase: naturales).

Una manera, entre otras, de calibrar la validez de las propuestas Hempelianas es la que consiste en responder a la siguiente pregunta: ¿Hasta qué punto puede sostenerse la posibilidad de elaborar hipótesis nomológicas (legaliformes) en el campo de la investigación social? Trataré de responder a esta pregunta con ayuda de algunos ejemplos.

De modo inductivo y probabilístico se procede cuando se obtienen tasas de reprobación, de inscripción o de eficiencia terminal en las escuelas de un determinado sistema educativo, ya que, para el primer caso, al saber los porcentajes de reprobación de una población X, durante un período determinado de tiempo; es posible hacer pronósticos sobre la manera en que, con un alto grado de probabilidad, se comportará esa población, en ese aspecto, durante otro determinado período de tiempo. Pero queda en pie el problema de si el hecho de que la probabilidad sugerida se cumpla de un modo aproximado durante algunos años puede ser considerado como una justificación suficiente para dar a este tipo de pronósticos un *estatuto nomológico*.

La cuestión, entonces, es esta: ¿Qué tan acertado es decir que este tipo de investigaciones dan cuenta de explicaciones de cobertura legal, cuando en realidad sólo permiten vislumbrar *tendencias* altamente frágiles y cuyo período de vigencia es indeterminado, usualmente muy breve? Desde mi punto de vista, lo que sucede es más bien que ese afán de cuadrar las explicaciones sociales en modelos obtenidos, por la vía de la reconstrucción,

de las explicaciones naturales, condena a las primeras a aparecer como "blandas", "subdesarrolladas" y cosas por el estilo, en tanto, al realizar la traducción a este tipo de modelos, resulta que no siempre cumplen con los requisitos especificados, uno de los cuales es: ser traducibles a un lenguaje exclusivamente objetivador.

Ahora bien, hay otro tipo de explicaciones con pretensiones nomológicas en el ámbito de las ciencias sociales que no presenta la fragilidad del cálculo de tendencias estadísticas como el que se acaba de referir. Estoy pensando, por ejemplo, en la "curva de Keynes", en la que, dado un eje de coordenadas, por un lado se representa la "oferta" y por el otro la "demanda" de productos o servicios en un determinado sistema económico a lo largo de un período determinado de tiempo. De acuerdo con esto, se calcula la distancia entre la oferta y la demanda en un momento preciso de la curva; esa diferencia representa un "gap"; si ese gap manifiesta una distancia en la que la oferta supera a la demanda será "deflacionario": los precios tenderán a la baja. En cambio, se tratará de un "gap inflacionario" en caso de que la oferta sea superada por la demanda. Si analizamos este tipo de explicaciones con pretensiones nomológico-deductivas a la luz del respectivo modelo hempeliano, lo que encontramos es que, efectivamente, en el *Explanans* se plantean unas condiciones iniciales (relativas al comportamiento de la oferta y la demanda, y al momento o período de tiempo considerado) y, al menos una ley que pretende alcance general (según la cual siempre que la oferta supere a la demanda los precios tenderán a la baja y viceversa). Es de esperarse, además, que el acontecimiento *Explanandum* sea de este modo explicable y predecible mediante la consideración de los términos contenidos en el *Explanans*.

Pues bien, si se me permite el atrevimiento (no soy un experto en economía ni nada que se le parezca) la determinación de los precios no queda *explicada*, ni es susceptible de *predicción* mediante la consideración de los términos contenidos en la curva de Keynes porque, por ejemplo: a) el

gobierno de un determinado país puede participar con subsidios que permiten vender más baratos ciertos tipos de productos, independientemente de la oferta y la demanda de que sean objeto (y ello implica, de una u otra forma, decisiones humanas que difícilmente son traducibles a leyes de comportamiento de las clases gobernantes *inter alia*, así como de las consecuencias y subconsecuencias previstas y no previstas por los sujetos que las plantean); b) el "valor agregado" que proporciona el desarrollo tecnológico requerido para generar un determinado tipo de producto o servicio juega también su papel a la hora de determinar los precios (detrás de esto también hay decisiones humanas); c) las condiciones políticas de un país pueden influir en la medida en que los precios pueden sufrir variaciones a la alza o a la baja (y aquí también hay decisiones humanas), d) el grado de monopolización o de solidez de los contratos oligopólicos entre compañías que acaparan la mayor parte o la totalidad de la producción y/o distribución de un determinado producto o servicio, es un factor que ninguna fórmula matemática puede controlar, los precios están sujetos en esos casos a una alta discrecionalidad por parte de los decididores de las empresas en cuestión (huelga reiterar la presencia de decisiones humanas), e) determinados productos pueden ser gravados con impuestos más o menos honrosos que afectan —y en ocasiones lo hacen de una manera muy significativa— el precio de un determinado producto o servicio, independientemente de la oferta que haya de él o del nivel de demanda de que sea objeto (y aquí de nuevo encontramos, como un factor de primer orden, la presencia de decisiones humanas), etc. Pero si esto es así, entonces: ¿Hasta qué punto puede ser considerada como una explicación nomológico deductiva una propuesta como la de la curva de Keynes? ¿Es verdad que en este tipo de explicaciones los términos considerados en el *Explanans* implican deductivamente el acontecimiento *Explanandum*? La respuesta es no.

Que se entienda, no estoy tratando de defender la tesis de que ese tipo de intentos explicativos carezcan de elementos capaces de ofrecer orientaciones con un valor heurístico en los terrenos teórico y práctico. Lo que sí afirmo es que de ello no se sigue, de ningún modo, el que puedan ser reconocidas justificadamente como explicaciones nomológicas. Entre una y otra cosa la distancia es muy grande.

Así, aunque las investigaciones objetivistas tienen un amplio uso y ofrecen potencialidades nada desdeñables en el ámbito de las ciencias sociales, no están en condiciones de ofrecer explicaciones nomológicas, pero además son incapaces de abarcar un amplio espectro de problemas de investigación susceptibles de ser planteados en este campo. Y ni una ni otra cosa se genera por falta de rigor metodológico o por inmadurez teórica de las ciencias sociales, sino, antes bien, porque el tipo de estudios que es dable emprender en estas disciplinas se endereza a la explicación de acciones e instituciones humanas —así sea a un nivel sistémico—, y todo indica que el obrar humano se resiste a ser abordado exclusivamente con la consideración de criterios centrados en la constancia externa y en la posibilidad de verificación empírica. Es decir, que las acciones y las instituciones humanas son reacias a ser consideradas *exclusivamente* en términos del primer mundo.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Una de las razones de la insuficiencia de un programa meramente objetivista en el campo de la investigación social, reside en que, aquello que constituye el registro de los objetos de investigación posibles, está estructurado en términos meramente "objetivos", dejando de lado la consideración de todo tipo de elementos subjetivos e intersubjetivos. No obstante, si bien es verdad que en el ámbito de las disciplinas sociales no hay objetos de investigación que se den por sí mismos, sino que los problemas científicos son constructos, también lo es —por decirlo en términos gadamerianos—, que la "cosa misma" a la que una investigación se refiere, al menos partes sustantivas de ella, pueden ser condenadas al más absoluto silencio, dependiendo del horizonte metodológico de partida. Y en caso de que haya buenas razones para no prescindir del abordaje de esas partes, parece más sensato

\*\*\*

Por otro lado, un *programa hermenéutico* asume a la sociedad como un entramado de relaciones simbólicamente estructuradas a partir de *redes de significación* intersubjetivamente compartidas que resultan accesibles a la interpretación de "sentido" tanto para los agentes mismos que se inscriben en ellas como para los investigadores sociales que intentan su explicitación. Un programa de este tipo se ocupa de un "mundo" subjetivo, tanto como objetivo, pero a partir de una perspectiva que privilegia un "mundo" de carácter intersubjetivo. El alcance de este tipo de programa es, por tanto, diferente al de un programa objetivista. Este se remite a la explicación de manifestaciones aprehensibles externamente (primer mundo), mientras que aquél ha de vérselas con la explicación de significados de un mundo preinterpretado tanto a nivel de la subjetividad individual (segundo mundo), como de las ideas en sí mismas, que en su carácter de manifestaciones públicas, y no sólo privadas, resultan accesibles intersubjetivamente (tercer mundo).

Desde una perspectiva de este tipo, se reconoce teórica y ontológicamente que son los sujetos participantes en un mundo social quienes, en primera instancia, lo significan. Y es a partir de esa significación primera, de esa comprensión primera, que los "nativos" de un determinado "mundo de la vida"<sup>8</sup> son capaces de convivir entre sí, de trabajar entre sí, de

---

considerarlas que negarlas obstinadamente con la intención de aferrarse a unos criterios metodológicos insuficientemente clarificados o, de plano, insatisfactorios.

<sup>8</sup> El concepto husserliano de "mundo de la vida" hace referencia a los *contextos locales* de generación, apropiación y transformación de los *sentidos primarios* a partir de los cuales un sujeto desarrolla sus experiencias y sus saberes. Habermas abunda en el hecho de que el mundo de la vida se estructura a partir de tres tipos de saber a los que denomina respectivamente "saber horizonte", "saber contextual" y "saber de fondo". El primero es biográfico, el segundo es comunitario y el tercero se refiere a las estructuras profundas,

integrarse en la "tradición"<sup>9</sup> de su grupo social, mientras que el papel de los investigadores viene a ser —en términos de A. Schütz— la realización de una "interpretación de segundo orden"<sup>10</sup>, porque consiste en la interpretación de esas interpretaciones primeras y de las condiciones en que son generadas.

En esto radica una de las diferencias básicas entre un estudio referido a la naturaleza, y uno que se ocupa de la sociedad desde un horizonte hermenéutico. En el primer caso las teorías se las "encasquetamos" al objeto desde fuera porque ni las nubes, ni los sismos, ni la luz, ni los volcanes, ni las manzanas tienen un *concepto de sí mismos* ni de su mundo. En cambio, las teorías cotidianas que los sujetos sociales (individuales y colectivos) tienen acerca de la sociedad, son constitutivas de ella, porque tales sujetos se orientan en el mundo y son capaces de generar sus acciones e interacciones, de integrarse en, y de transformar sus tradiciones e instituciones, justamente a partir de tales teorías.

Volviendo al ejemplo de la reprobación. Desde el horizonte de un programa hermenéutico se está en condiciones de realizar la interpretación tanto del trasfondo simbólico, como de las condiciones políticas, económicas, culturales, etc. de su generación. Las preguntas que se plantean en una investigación realizada desde un horizonte de este cuño, van encaminadas no

---

atemáticas y *no necesariamente locales* (aunque su actualización no pueda sino realizarse en ámbitos en cada caso locales, su alcance puede ser incluso universal) en las que se sustentan las prácticas, la comprensión y las relaciones de un sujeto con los otros sujetos, con el mundo externo y consigo mismo. Cfr. al respecto: Habermas, J. "Acciones, actos de habla, interacciones lingüísticamente mediadas y mundo de la vida", en *Idem. Pensamiento postmetafísico*, México, Taurus, 1990.

<sup>9</sup> Acerca de esta cuestión H.-G. Gadamer ha llegado a la conclusión —que compartimos aquí— de que mucho antes de comprendernos a nosotros mismos en la reflexión, estamos comprendiéndonos ya, de una manera "autoevidente" en la *tradición en la que somos*: en la familia, en la sociedad, en el estado —históricamente constituidos— en que vivimos. (Cfr. Gadamer, H.-G. "La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico", en *Idem. Verdad y método I, Op. Cit.*, pp. 331-377.)

<sup>10</sup> Cfr. Schütz, A. *El problema de la realidad social, Op. Cit.*

sólo a la obtención de una *tendencia* numérica de objetivaciones repetibles, sino especialmente a los “sentidos” subyacentes al “hecho”, culturalmente calificado y socialmente condicionado, en este caso, de aprobar o reprobado en la escuela, de cursarla buscando la excelencia o simplemente la “supervivencia”, de asistir o no asistir a ella, etc. Sea que los sujetos investigados se hayan planteado o no, de un modo explícito, este tipo de consideraciones. Es decir, sea que el significado de las manifestaciones o expresiones objeto de interpretación puedan o no ser atribuidas a proyectos de carácter intencional explícito. Es con este tipo de estudios que se está en posibilidades de permitir la comprensión de las *razones* de una determinada tasa de reprobación escolar. La razón de ser de las tendencias que se manifiestan, de las que se cumplen de un modo muy aproximado y de las que fracasan absolutamente por cambios más o menos drásticos respecto a las tendencias manifestadas con anterioridad. Aunque, visto desde el lado contrario, la tasa de reprobación también puede constituir un elemento a ser considerado para la elucidación adecuada de los significados compartidos y de las condiciones objetivas, subjetivas e intersubjetivas de su generación. De esta forma, en una investigación hermenéutica, el primer mundo no deja de ser tomado en serio. Lo que ocurre es que ya no se le encuentra actuando sólo en el escenario teórico-ontológico y teórico-cognoscitivo, en el escenario de lo accesible a, o lo susceptible de, ser investigado científicamente.

Cuestiones como el nivel de precios también pueden ser mucho mejor aprehendidas desde el horizonte de un programa hermenéutico. Y de hecho, aunque implícitamente, es así como usualmente se abordan. Por eso cuando los economistas analizan el “comportamiento de la inflación” no se limitan a poner sobre la mesa una serie de tablas de tendencias, sino que a menudo utilizan expresiones (rebotantes de sentido) como: “el nerviosismo de los inversionistas”; “la euforia de los consumidores” en una determinada coyuntura; “las intenciones de los políticos” al “inyectar” fondos o al “promover” pactos o planes de contingencia o al “cometer errores” en diversos

meses del año (en diciembre, por ejemplo), etc. Esto no significa que los sujetos sociales considerados a nivel individual y como sujetos colectivos tengan la sartén por el mango y la sociedad funcione como ellos se lo plantean a nivel subjetivo; como puedan haberlo aprendido, como puedan compartirlo y como puedan hacerlo inteligible a nivel intersubjetivo. El sentido de los procesos sociales está hecho también, en un altísimo grado, por las consecuencias y subconsecuencias no descadas de las acciones y las interacciones humanas. Pero lo que no puede aceptarse es que estén al margen de ellas.

No obstante, al lado de las condiciones estructurales u observables, o reducibles a contenidos del primer mundo, que son las (únicas) que se toman en cuenta en los estudios objetivistas, en un estudio hermenéutico es dable reconocer también el importante papel que juegan las ilusiones, las creencias, los saberes, las competencias, los proyectos, etc., de los diversos sujetos sociales que, en cada caso, juegan un papel activo o pasivo para imprimir una u otra direccionalidad a los procesos históricos. Incluso, a la hora de establecer el nivel de precios de un determinado producto o servicio en el mercado. De este modo, *un programa hermenéutico, permite eludir la "cosificación" de la sociedad y del hombre*. No entiende a los seres humanos, a sus tradiciones, saberes, costumbres e instituciones como una plasta uniforme y sujeta a procesos meramente externos y aprehensibles en explicaciones legaliformes. Necesarios. A procesos que, en ese caso, tendrían que reconocerse como totalmente fuera del alcance de la actuación de sujetos absolutamente impotentes. Aunque por otro lado, la consideración de los mundos segundo y tercero no implica la asunción ingenua de que la direccionalidad de los procesos históricos sea plenamente definida de un modo consciente por los sujetos sociales que participan en ellos.

\*\*\*

Ahora bien, a los programas objetivista y hermenéutico les corresponden, de manera respectiva, dos formas diversas de abordaje investigativo. En el primer caso es la *experiencia sensorial* el vehículo más idóneo para proceder a las tareas de generalización inductiva, de verificación o falsación de una explicación deductiva, de establecimiento de analogías y relaciones, etc. (dependiendo tanto del tipo de problema que se plantee como de las expectativas del investigador y de la comunidad y la tradición científica a la que pertenezca). En el segundo caso, dado que se reconoce a la sociedad como un mundo preinterpretado por los agentes mismos, se procura la *comprensión* del significado de su actuación y de sus obras, e incluso puede intentarse la reconstrucción de los "plexos simbólicos"<sup>11</sup> subyacentes a sus manifestaciones, vale decir: la reconstrucción de las redes simbólicas con relación a las cuales, tales manifestaciones tienen sentido, incluso para los agentes mismos. Así pues, en un caso se acepta un *acceso directo* a la realidad, por lo que se privilegia la experiencia sensorial (observación), mientras que, en el otro, se reconoce la necesidad de realizar un *acceso mediato* a la realidad, por lo que se privilegia la experiencia comunicativa (comprensión). Es por ello que, sólo en el segundo caso ocupa un papel de primer orden el análisis de las manifestaciones simbólicas —de carácter lingüístico y extralingüístico—.

No se está abogando aquí por una especie de repartición ontológicamente sustentada entre "ciencias de la naturaleza" y "ciencias del espíritu", como era el caso de la posición de W. Dilthey<sup>12</sup>. Me parece poco

---

<sup>11</sup> Un "plexo simbólico" es una red de significados intersubjetivamente compartidos, generalmente de un modo intuitivo, desde los cuales los sujetos *saben* su mundo y *hacen* en su mundo. Cfr. al respecto: J. Habermas. "¿Qué significa pragmática universal?", en *Idem. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Op. cit., pp. 299-368.

<sup>12</sup> H. Rickert propuso una distinción entre lo que denominó las *Naturwissenschaften* (Ciencias de la Naturaleza) y las *Kulturwissenschaften* (Ciencias de la Cultura), pero no basó su distinción en un fundamento ontológico sino en los diferentes intereses de los

productiva una separación de ese tipo, en especial si se considera que es posible, y en algunos casos del todo legítimo, acometer la realización de estudios objetivistas en el campo de las *ciencias sociales*, siempre que no se confunda la clarificación de *tendencias* con la construcción de *explicaciones nomológicas*. El problema es tanto teórico-ontológico como metodológico en sentido amplio, y considero que en eso estoy de acuerdo con Dilthey. La diferencia consiste en que aquí se plantea como objetivo eludir un reduccionismo, a saber: el objetivista. Y hacerlo sin proponer otro en su lugar, a saber: el subjetivista.

Ahora bien, hay que reconocer que no todas las investigaciones en ciencias naturales se orientan por la explicación de condiciones observables, ni todas las investigaciones sociales se ocupan de la comprensión de significados subjetivos. Esto implica que las ciencias sociales abarcan un espectro mucho más amplio del que Dilthey concedió a las "ciencias del espíritu". Por un lado, incluso los científicos que cultivan disciplinas naturales, han de vérselas con una *comunidad de investigación* en la que aprenden a ver, valorar, abordar, significar, problematizar, el "mundo" de maneras que no son arbitrarias, pero tampoco son equivalentes en todos los casos. Por lo que les compete el tipo de reflexiones que en la hermenéutica clásica se pretendía desplazar como privativa de las ciencias del espíritu. Pero, por otro lado, también los investigadores comprometidos con trabajos encaminados a la comprensión de significados, pueden verse precisados a considerar —al menos en las etapas preliminares de su trabajo— el acceso observacional a su objeto. Las estrategias de abordaje objetivistas y

---

investigadores. Según este autor, ambos tipos de ciencias se desarrollan a partir de "procederes" diversos, ya que mientras en las segundas juegan un papel fundamental los valores del intérprete, ello puede ser preterido en el caso de las primeras. De cualquier modo, los criterios de las ciencias de la naturaleza serían más abarcativos por cuanto incluso las cuestiones sociales podrían ser abordadas a partir de ellos. Cfr. al respecto: Rossi, P. "Introducción", en M. Weber. *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1970, pp. 9-37.

hermenéuticas son complementarias más que excluyentes porque se orientan a niveles diferentes de la "realidad". Y la división entre ciencias sociales y ciencias naturales no respeta *bis a bis* tal diferencia de niveles, sino que en ambos casos pueden encontrarse rasgos que tienen que ver con los tres mundos que venimos considerando. Finalmente, entonces, coincidimos con Dilthey en que se trata de un problema de "actitud" ante determinados tipos de ámbitos objetuales, sólo que, a diferencia de Dilthey, aquí se propone un registro de tres mundos, y no sólo de dos, y se adelanta la tesis de que la hermenéutica ha de ocuparse de los tres y no sólo de uno de ellos.

Así pues, un programa hermenéutico, tal como aquí se entiende, no se endereza exclusivamente a la atención de un sub-mundo, sino que propone trabajar con un concepto del "mundo" entendido en tres aspectos, siendo tematizables los tres. La razón de ello reside en el reconocimiento de que, en el caso de las investigaciones sociales, la experiencia sensorial, la experiencia subjetiva y la experiencia comunicativa no son sino tres planos diversos de la (misma) "realidad". La observación se dirige a cosas y sucesos (o estados) *perceptibles*, mientras que la comprensión se ocupa del *sentido* de emisiones, manifestaciones y vivencias.<sup>13</sup> Al interpretar un texto, una acción, una comunidad humana, etc., han de jugarse tanto una como otras de las instancias mencionadas porque, si bien es verdad que la experiencia comunicativa se apoya en la experiencia sensorial, también lo es que sólo una vez que lo observado se *interpreta* por referencia a su *significado* en un contexto, puede hablarse de *comprensión*. A partir de ello podemos concluir que, la distancia entre las perspectivas objetivista y hermenéutica se dirime por la diferente recepción que se hace en cada una de ellas de la categoría de "sentido" (o "significado") y no por su pertenencia a las ciencias naturales o a las ciencias sociales.

Habiendo llegado a este punto, es posible reconocer el importante papel que desempeña el concepto de *significado* en la determinación del

---

<sup>13</sup> Cfr. Habermas, J. "¿Qué significa pragmática universal?", *Op. cit.*, p. 307.

alcance del ámbito objetual que una investigación hermenéutica puede atender. En el próximo *Parágrafo* (15) se entabla una discusión cuyo propósito consiste, justamente, en explorar el contenido atribuible a esta noción. Para tal efecto, se recurrirá a una serie de planteamientos contruidos tanto en la tradición de la filosofía analítica como de la hermenéutica.

### **15. Los significados de «significado» y su relación con el reconocimiento y la valoración de ámbitos objetuales**

Al menos desde fines del S. XIX y hasta ahora —cuando el S. XX está por concluir— la noción de “significado”, así como su estrecha relación: 1) con el lenguaje y, 2) con el mundo, no ha dejado de ocupar un lugar prominente en la mesa de la discusión filosófica y científica, especialmente en el terreno de las disciplinas sociales. En este período de tiempo son muchos los teóricos que han centrado sus reflexiones en torno a preguntas del tipo de las siguientes:

- ¿Cómo es que las palabras, y, en su caso, los enunciados, las emisiones, etc., se relacionan con el “mundo”? ¿La relación de esas palabras (enunciados, emisiones...) con el mundo es directa o indirecta?
- ¿La determinación del contenido de una expresión lingüística viene dado por la forma “real” de ser, en sí misma, de aquella clase de sujetos lógicos para cuya identificación se emplea esa determinada expresión? O: ¿Es que acaso la determinación de su contenido es un asunto de convenciones sociales que sólo contingentemente tienen que ver con una “realidad” que

presumiblemente está ahí, independientemente de toda convención humana?

- ¿Cuál es el papel que juegan las palabras, los enunciados, las emisiones, etc., así como su significado en la integración de los individuos a la vida social? ¿Cómo (a través de qué) pueden las palabras, enunciados, emisiones constituirse en vehículos de intercambio simbólico y de constitución social tanto como de la comprensión de la misma?
- ¿El significado es en primer lugar una instancia de carácter objetivo o subjetivo que sólo secundariamente alcanza un estatus intersubjetivo? O: ¿Lo primario es la intersubjetividad y la comunicación, en tanto que los significados que se objetivan en algún tipo de inscripción y/o que se actualizan a nivel subjetivo (itrasubjetivo) son secundarios respecto a su generación, conservación, transformación y empleo comunicativo?
- ¿Qué implicaciones tiene todo ello en punto a las posibilidades de comprensión de los significados y cuáles de ellos son susceptibles de interpretación en el contexto de una investigación social?

Esa lista de preguntas (y los problemas que traen consigo) no es exhaustiva en modo alguno, pero sí puede ser suficiente para percatarnos de que adscribir uno u otro contenido a la noción de significado acarrea una serie de implicaciones que, aunque tienen un punto de confluencia respecto a cuestiones lingüísticas y gramaticales, no se reducen a cuestiones lingüísticas y gramaticales. Antes bien, irradian su impronta tanto en lo que se refiere a la forma de entender la "realidad" en general, cuanto en lo que respecta a la forma de concebir, específicamente, la generación, conservación y transformación de la sociedad humana y de los sujetos que la integran. Pero además, en lo que toca a la manera en que resulta dable hacer tema —en contextos descriptivos, reconstructivos y/o valorativos— la actuación y

las manifestaciones de los seres humanos; sus obras, sus instituciones y, en fin, el tipo de asuntos a los que se enderezan los esfuerzos interpretativos de las ciencias sociales. De ahí que continuar con los intentos por aclarar la noción de significado sea un asunto al que no se le puede dejar de conceder una enorme importancia en las discusiones metodológicas actuales.

En lo que resta de este *Parágrafo 15* se hará una breve presentación de algunas de las soluciones que se han dado a este tipo de problemas. De modo general, frente a la posición mayoritariamente aceptada de que el significado de una emisión o manifestación se reduce a su contenido proposicional, en esta obra nos pronunciamos por una tesis, según la cual, "significado" es una noción pasible de abordaje en términos de una estructura de tres dimensiones —integradas pero discernibles con fines analíticos—, una de las cuales, y sólo una, es la proposicional, siendo las dos restantes la pragmática y la intencional.

\*\*\*

Una respuesta clásica al problema de la aclaración de "significado", es la que ofrece G. Frege. De acuerdo con este filósofo, la relación de los términos lingüísticos con los objetos del "mundo" es indirecta, se realiza con la intermediación del "sentido". Dice Frege: "a un signo (nombre, unión de palabras, signo escrito) además de lo designado, que podría llamarse la *referencia* del signo, va unido lo que yo quisiera denominar el *sentido* del signo, en el cual se halla contenido el modo de darse."<sup>14</sup> En un contexto tal,

---

<sup>14</sup> Frege, G. "Sobre sentido y referencia", en Valdés, L. M. (Comp.) *Op. Cit.*, p. 25. En esa misma obra, Frege dice que, la "conexión regular" que va del signo a la referencia, pasando por el sentido, no encuentra su contraparte a la inversa. Es decir, cuando se parte de la referencia al signo, lo cual se debe a la circunstancia de que a una referencia (a un objeto) puede no corresponderle solamente un signo, mientras que, además, el mismo sentido puede ser expresado de diversas maneras en otras tantas lenguas y aún en una misma lengua.

son tres los elementos en juego. El primero es el "signo" —palabra, unión de palabras, signo escrito, a decir de Frege—; el segundo es el "sentido" del signo —que contiene su modo de darse—, y; el tercero es la "referencia" del signo —es decir, aquello a lo que se hace alusión mediante el sentido del signo—. Visto así, el *significado* de una expresión lingüística vendría a ser un complejo formado por el *sentido* y la *referencia* del signo. Significado = [Sentido + Referencia] del signo. O bien: Significado = [Aquello a lo que el signo hace alusión + los predicados que se atribuyen a aquello a lo que se hace alusión] mediante el uso de una palabra, unión de palabras, signo escrito...

Desde este punto de vista, que se circunscribe en los límites de una noción meramente proposicional de "significado", la valoración de una expresión significativa se limita a las posibilidades abiertas por el binomio verdadero-falso. Lo cual es, por cierto, un rasgo común de los planteamientos que sólo reconocen la dimensión proposicional del significado. Así, una expresión lingüística (signo) sólo puede ser considerada significativa en tanto es susceptible de ser evaluada en términos de la *verdad* o la *falsedad* de lo que predica (sentido) acerca del sujeto lógico al que alude (referencia).

\*\*\*

La noción fregeana de significado ha mantenido una gran actualidad a lo largo de una serie de discusiones de detalle, orientadas al análisis de diversos tipos de palabras o de oraciones y su relación con los problemas de la significatividad; al problema de si es de palabras, de oraciones o de emisiones que se puede decir tanto que tienen significado como que son verdaderas o falsas; a la situación especial de los nombres propios respecto a los comunes, etc. Pero en la mayoría de esas discusiones no se ha logrado

superar cualitativamente la tesis fregeana del significado en términos del sentido y la referencia del signo.<sup>15</sup>

Un ejemplo de esto es la propuesta de H. Putnam, en la que aparentemente se rompe con la tesis fregeana del significado como un complejo formado por un signo que contiene un sentido y una referencia, pero en la que, finalmente, se llega a conclusiones que en el fondo no difieren grandemente de las de Frege, por cuanto se permanece atrapado dentro de los confines de una noción exclusivamente proposicional de la significatividad.

En "Los significados de 'significado'", Putnam comienza afirmando que el significado de una palabra no puede identificarse con la extensión (el conjunto de sujetos lógicos de los que se compone su referencia),<sup>16</sup> y que tampoco se identifica con su intensión (si es que la intensión es algo parecido a un *concepto que se encuentra en la mente de un hablante individual*). Aún remitiendo la intensión a las competencias lingüísticas de una sociedad en su conjunto, el significado no es, para Putnam, el concepto asociado a un término, porque eso nos conduciría directamente a un terreno convencionalista y, con ello, "anti-realista".

Ante esa situación, asegura nuestro autor, se abren dos posibilidades. La primera consiste en seguir identificando el significado como el concepto asociado a un término (entendiendo el concepto, al margen del "solipsismo metodológico", como un asunto de la sociedad considerada en conjunto), pero Putnam rechaza esa identificación por considerar que, en ese caso, por

---

<sup>15</sup> La distinción referencia-sentido se encuentra refundida en una serie de pares conceptuales que guardan un estrecho parentesco con ella y que, aunque vistos en detalle suelen encerrar diferencias de matiz, son equivalentes en lo esencial. Tal es el caso de las binas: extensión-intensión, connotación-denotación, sujeto-predicado, etc.

<sup>16</sup> Para demostrar este aserto, Putnam esgrime el ejemplo clásico de que las expresiones: "Criatura con corazón" y "Criatura con riñones", pueden tener la misma extensión y sin embargo tienen distinto significado. Cfr.: Putnam, H. "Los significados de 'significado'", *Op. Cit.*

ejemplo: "agua" tendría el mismo "significado" —esto es: estaría comprendida en el mismo "concepto"— en la Tierra y en una imaginaria "Otra Tierra", en la que se identifica con esta palabra una sustancia idéntica en todas sus propiedades al agua que nosotros conocemos, aunque químicamente diferente. Con lo que tendría, entonces, diferentes extensiones. Y si la extensión cubre aquello de lo que una palabra (frase, etc.) es verdadera, y si con la noción de significado se pretende dar cuenta de ello, entonces no se justifica, de acuerdo con Putnam, identificar significado y concepto.

La segunda posibilidad, que es la que nuestro autor prefiere, consiste en identificar el significado con una "enéada ordenada de entidades" (un "vector de significado") una de las cuales, y sólo una, es la extensión. Así, "la forma normal de descripción del significado de una palabra debería ser una sucesión finita, o un 'vector', entre cuyos componentes habrían de estar los siguientes (puede que resultara deseable tener también otros tipos de componentes): (1) los marcadores sintácticos que se aplican a la palabra, como 'nombre', (2) los marcadores semánticos que se aplican a la palabra, como 'animal', 'periodo de tiempo'; (3) una descripción de los rasgos adicionales del estereotipo, si los hubiere; (4) una descripción de la extensión."<sup>17</sup>

Pues bien, en una caracterización de "significado" como la que plantea Putnam, seguimos encontrando básicamente los elementos de la propuesta fregeana, a saber: a) el "signo" fregeano es reemplazado por el "marcador

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 191. De acuerdo con Putnam: "Parte de la propuesta consiste en la siguiente convención: los componentes del 'vector' representan todos ellos, excepto la extensión, una hipótesis acerca de la competencia del hablante individual. Así pues, la descripción en forma normal de 'agua' podría ser en parte:

MARCADORES SINTÁCTICOS	MARCADORES SEMÁNTICOS	ESTEREOTIPO	EXTENSIÓN
<i>Nombre de masa; Clase natural; concreto;</i>	<i>Líquido</i>	<i>Incoloro; transparente; H2O inspido; que calma la sed; etc.</i>	<i>(con o sin impurezas) ..." (Ibid.)</i>

sintáctico" y el "marcador semántico" putnamianos (cada uno de los cuales contiene, a su vez, una faceta del "vector de significado"); b) el "sentido" fregeano es reemplazado por el estereotipo<sup>18</sup> putnamiano, que (en Frege y en Putnam, es el concepto socialmente disponible, por oposición a un solipsismo que conduciría sólo a lo mental. Pero que en Putnam) es sólo una parte del vector total de significado, y; finalmente, c) la "referencia" fregeana, es reemplazada por la "extensión" putnamiana. Sólo que en este caso dado que los marcadores semánticos y sintácticos darían cuenta de "clases naturales", independientes de toda convención social, entonces, la extensión estaría compuesta por todos aquellos sujetos lógicos de los que el marcador semántico y el marcador sintáctico de una palabra (que designa "clases naturales") son verdaderos.

Esto último pone de manifiesto el empeño de Putnam por preservar una concepción "realista" del significado, y convierte a la referencia en un asunto de pura "realidad" por oposición a un asunto de convención. Lo cual no necesariamente es plausible en los términos en los que Putnam lo plantea<sup>19</sup>, pero lo importante para nosotros en este contexto es el hecho de que también la propuesta putnamiana, aparentemente tan distante de la de Frege, sigue moviéndose al interior de los márgenes de una noción exclusivamente proposicional de significado, en la que este se circunscribe a:

---

<sup>18</sup> Por "estereotipo" se entiende el conjunto de descripciones asociadas a un marcador semántico y sintáctico, que se encuentran disponibles en una sociedad considerada globalmente en un momento determinado. Considerando lo que Putnam llama la "división del trabajo lingüístico", esto es, el hecho de que en cada sociedad hay sujetos con diversos grados de especialización, en otros tantos tipos de cuestiones, que pueden tener concepciones divergentes (complementarias y hasta contradictorias) en relación con asuntos similares o al empleo de un mismo término en formas diferenciadas.

<sup>19</sup> En tal caso, la parte del significado de una palabra, un enunciado, una emisión, etc., que depende de su extensión, sería un portador, a toda prueba, de la realidad. Con ello, su determinación escaparía totalmente a las posibilidades humanas (falibles). Ello debido a

1) un signo, o bien a marcadores semánticos y sintácticos que; 2) encierran ciertos contenidos<sup>20</sup> (determinados socialmente en Frege, y dictados, al menos en parte, por la realidad a secas en Putnam; 3) que refieren a algo, a un sujeto lógico o bien a una clase de ellos, y; finalmente 4) que lo hacen con verdad o falsedad.

Sea como fuere, tanto en la propuesta de Frege como en la de Putnam, la verdad sigue siendo el único criterio para evaluar la validez de las proposiciones. Además, al lado del énfasis analítico en el mundo objetivo (identificable con el primer mundo popperiano, y que constituye el registro ontológico dentro del cual se comprende aquello a lo que remiten tanto la referencia como la extensión), se genera lo que podría caracterizarse como un déficit de atención en el tratamiento explícito de la forma en que los mundos subjetivo e intersubjetivo pueden acreditarse al interior de los usos del lenguaje. Es decir, que la subjetividad y la intersubjetividad quedan desgajadas como aspirantes a ser objeto de tematización en términos de significado.

Pero consecuencias de ese talante se manifiestan de un modo más claro aún en la propuesta de A. J. Ayer, a la que dirigimos nuestra atención en lo que sigue.

\*\*\*

Los representantes del empirismo lógico abanderan una postura (que es también en buena medida deudora de la de Frege) abiertamente

---

que las "clases naturales" están más allá de toda posible explicación o comprensión: son un asunto de la realidad a secas.

<sup>20</sup> En el caso de Putnam, los predicados socialmente disponibles en los que se encierra el contenido de un término, enunciado, etc., seden en importancia frente a los contenidos de la realidad irrefutable (aunque, en esos términos, inaccesible) de la "clase natural" que es, en última instancia, la que determina la extensión real, y así, en parte, el significado de lo que se designa.

“antimetafísica”, y que parte de una tesis según la cual: todas las proposiciones “significativas” se basan en la experiencia. Pero ante la evidencia de que las proposiciones de la Lógica y de las Matemáticas no se basan en la experiencia —son “ideales”— y sin embargo tienen significado, recurren a una sugerencia del *Tractatus* de L. Wittgenstein, para justificar el hecho de que las proposiciones lógicas y matemáticas tienen significado sin estar basadas en la experiencia, pero son meras “tautológicas”, y así, no dan cuenta de nada que esté en la realidad. De este modo su posición antimetafísica queda a salvo, al tiempo que se está en condiciones de seguir sosteniendo un “principio verificacionista del significado”.<sup>21</sup> Este “*criterio empirista del significado*” establece el requisito de comprobabilidad empírica para las oraciones cognoscitivamente significativas, para las oraciones que no son ni analíticas ni contradictorias.<sup>22</sup>

En su *Lenguaje, verdad y lógica*, A. J. Ayer recupera una serie de ese tipo de argumentos para asumir como válido tanto el “principio verificacionista del significado” como la distinción, que le es correlativa, entre “*verdades analíticas*” y “*verdades sintéticas*”. El supuesto es que mediante la aplicación de ese “principio” puede determinarse cuándo un enunciado es “*significativo*” y cuándo no lo es. De acuerdo con Ayer: “Se admite que el

---

<sup>21</sup> C. G. Hempel enuncia este principio (que él no comparte del todo) en los siguientes términos: “La idea fundamental del empirismo moderno es la concepción de que todo conocimiento no analítico se basa en la experiencia. Llamemos a esta tesis el principio del empirismo. El empirismo lógico contemporáneo ha agregado la máxima de que una oración constituye una aserción cognoscitivamente significativa y por tanto puede decirse que es verdadera o falsa, sólo si es o bien (1) *analítica o contradictoria*, o bien (2) capaz, por lo menos en principio, de ser comprobable empíricamente. De acuerdo con este *criterio empirista de significado cognoscitivo*, como se lo llama, muchas de las formulaciones de la metafísica y la gnoseología tradicionales carecen de significado cognoscitivo, por más que algunas de ellas sean ricas en connotaciones no cognoscitivas en virtud de su atractivo emocional o de la inspiración moral que ofrecen.” (Hempel, C. G. “Problemas y cambios en el criterio empirista del significado, en L. M. Valdés (Comp.) *Op. Cit.*, p. 199.)

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 200.

*principio de verificación* facilita un criterio mediante el cual puede determinarse si una frase es literalmente significativa o no. Un modo sencillo de formularlo sería decir que una frase tiene sentido literal siempre y cuando la proposición por ella expresada fuese o analítica o empíricamente verificable [es decir: sintética]... [Donde:] una proposición es analítica si es verdadera sólo en virtud de la significación de sus símbolos constituyentes, y no puede, por tanto, ser confirmada ni refutada por ningún hecho de la experiencia... [Mientras que:] una proposición sintética es significativa sólo cuando es empíricamente verificable."<sup>23</sup>

De ese modo, los únicos enunciados significativos son los que quedan comprendidos bien en la categoría de analíticos, o bien en la de sintéticos. Con lo que, si un enunciado no puede ser considerado *verdadero* o *falso* sólo en virtud de sus símbolos constituyentes (en cuyo caso es "analítico"), o recurriendo a la verificación empírica<sup>24</sup> (en cuyo caso es "sintético"), entonces se trata de un enunciado que carece de significación, de un mero "sin-sentido".

El problema que aquí aparece consiste en que, en una propuesta como la de Ayer, se condena al sin-sentido a toda una serie de emisiones y

---

<sup>23</sup> Ayer, A. J. *Lenguaje, verdad y lógica*. Barcelona, Planeta-Agostini, 1994, pp. 11, 23, 124.

<sup>24</sup> A. J. Ayer se refiere a un sentido "fuerte" y otro "débil" del "principio de verificación". Una proposición es verificable en sentido fuerte cuando su verdad puede ser concluyentemente establecida por la experiencia, en cambio, es verificable en sentido débil si la experiencia la hace probable. La mayor parte de la ciencia se estructura en torno al sentido débil de verificación porque se trabaja con "hipótesis" siempre sujetas a revisión a la luz de "nuevas experiencias". Sin embargo, de acuerdo con nuestro autor, hay una clase de proposiciones sintéticas de las que cabe decir que pueden ser verificadas concluyentemente. Se trata de las "proposiciones básicas" que, característicamente, se refieren exclusivamente al contenido de una experiencia determinada. Respecto a este tipo de proposiciones, dice Ayer: "yo estaría de acuerdo con quienes dicen que las proposiciones de esta clase son 'incorregibles', aceptando que lo significado por su condición de incorregibles es que es imposible equivocarse acerca de ellas." (*Ibid.*, 16.)

manifestaciones humanas que, si se me permite, yo no dudaría en caracterizar como de la mayor importancia. Discutir la corrección de una decisión ética o política, la validez de una norma o un valor, la belleza de una obra de arte, etc., serían asuntos imposibles o sencillamente absurdos por principio, en tanto, de acuerdo con el principio verificacionista del significado y con la distinción entre enunciados analíticos y sintéticos, lo que se estaría discutiendo serían pseudo-proposiciones, carentes de significado.

No obstante ello, es en ese tenor que, blandiendo su reluciente principio verificacionista del significado, Ayer emprende el análisis de una serie de cuestiones que han constituido dolores de cabeza para los filósofos desde la época de los griegos. Se propone, ni más ni menos, que la tarea de determinar cuál es el ámbito de competencia de la filosofía ética. Y llega a las siguientes conclusiones (esto resulta de interés para nosotros porque muestra la seriedad de las consecuencias metodológicas de acreditar una u otra noción de significado).

De acuerdo con Ayer, existen cuatro tipos de contenidos en las obras que suelen llamarse éticas y que corresponderían a otras tantas tareas que se han venido realizando en los estudios definidos de este modo (o que comúnmente se han reconocido como siendo del ámbito de competencia de la ética), a saber:

- 1) La definición o redefinición de términos éticos.
- 2) La descripción de fenómenos éticos y sus causas
- 3) Las exhortaciones a la virtud moral, y
- 4) Los verdaderos juicios éticos.

Pues bien, basado en su criterio verificacionista del significado, Ayer pretende demostrar que la descripción de fenómenos éticos y sus causas (2) es una tarea que corresponde más bien a la ciencia empírica, no a la ética. En tanto que las exhortaciones a la virtud moral (3) y los juicios éticos (4),

cuando son "normativos" y no sólo "descriptivos"<sup>25</sup> no constituyen tareas propias ni de la filosofía ni de la ciencia.

Así, sólo el primer tipo de proposiciones corresponde a las legítimas tareas de la ética. La ética se limitaría entonces a la definición y redefinición de los términos éticos (1). La descripción de los fenómenos por sus causas, sean éstos éticos o de cualquier otro tipo, corresponde a la "ciencia empírica", no a la ética. Las exhortaciones a la virtud moral no pasan de ser incitaciones. Son meras manifestaciones de emociones, sentimientos y mandatos. Otro tanto ocurre con los juicios éticos, que tampoco corresponden ni a la filosofía ética ni a la ciencia porque no son auténticas proposiciones.

Ni las exhortaciones ni los juicios éticos son proposiciones *analíticas* porque no pueden ser consideradas verdaderas sólo en virtud de la significación de sus símbolos constituyentes, pero tampoco son *sintéticas* porque no describen nada que pueda ser empíricamente verificable.<sup>26</sup> Por

---

<sup>25</sup> De acuerdo con Ayer, las proposiciones éticas pueden ser "descriptivas" o "normativas". Las primeras se enderezan a la "clasificación" de un cierto tipo de acciones como siendo objeto de una cierta actitud moral. Y lo hacen de tal forma que, aún cuando parezca que lo que se hace es un juicio normativo, se trata únicamente de una clasificación factual. Así, la validez de una declaración ética de este tipo es un hecho empírico. Por otro lado, las proposiciones éticas normativas no expresan contenido factual alguno y tampoco son analíticas, se limitan a expresar estados emotivos internos de quien las profiere o a intentos para influir en las emociones de otro, pero en realidad no tienen significado alguno ni pueden ser consideradas verdaderas ni falsas.

<sup>26</sup> En "Dos dogmas del empirismo", W. V. O. Quine desarrolla un influyente ataque contra la distinción analítico-sintético. De acuerdo con Quine, no es plausible trazar una línea divisoria entre enunciados analíticos y enunciados sintéticos, dado que no se pueden fundamentar ni unos ni otros, ni su distinción, sin incurrir en circularidades. Al respecto dice Quine: "Pareció al principio que la manera más natural de definir la analiticidad consistía en apelar a un reino de significaciones. Afinando esa solución, la apelación a significaciones dio lugar a la apelación a la sinonimia o a la definición. Pero la definición mostró ser un fuego fatuo, y en cuanto a la sinonimia, resultó que esta no puede

ejemplo, la proposición: "X hizo mal en robar dinero", es equivalente a la proposición: "X robó dinero". La partícula "hizo mal" que es en la que se manifiesta el *juicio ético* no puede ser considerada verdadera ni falsa en virtud de la significación de sus símbolos constituyentes. No es analítica. Pero tampoco es sintética, porque no agrega nada que sea empíricamente verificable y que no esté contenido ya en la expresión: "X robó dinero". En efecto, desde el punto de vista de las proposiciones sintéticas, "X hizo mal en robar dinero", no tiene ningún excedente respecto a "X robo dinero". Se puede verificar si el hecho de que X haya robado dinero es el caso o no lo es, pero no es posible verificar empíricamente si, al robar dinero, X "hizo mal" o tal vez "hizo bien". Luego, si los juicios éticos y los imperativos morales no

---

entenderse correctamente sino mediante una previa apelación a la analiticidad misma. Y así volvemos al problema de la analiticidad." (Quine, W. v. O. "Dos dogmas del empirismo", *Op. cit.*, p. 231). Lo destacable para Quine es que la verdad en sentido general "depende a la vez del lenguaje y del hecho extralingüístico" (*Ibid.*, p. 235), pero de ello no se sigue que tenga que reconocerse la existencia de proposiciones diferentes; hechas a la medida de uno y otro ámbito. Así, más que reconocer un divorcio irreductible entre una "componente lingüística" y una "componente fáctica", Quine propone tomar en consideración una doble dependencia: a) lingüística, y b) experiencial de las proposiciones, especialmente las proposiciones de la ciencia, pero no tomando por separado a y b, ni tomando uno por uno los enunciados de la ciencia, sino considerando la articulación a-b en el conjunto de la ciencia. De ahí su tesis, según la cual: "el todo de la ciencia es como un campo de fuerzas cuyas condiciones-límite da la experiencia. Un conflicto con la experiencia en la periferia da lugar a reajustes al interior del campo: hay que redistribuir los valores veritativos entre algunos de nuestros enunciados. La nueva atribución de valores a algunos enunciados implica la re-valoración de otros en razón de sus interconexiones lógicas —y las leyes lógicas son simplemente unos determinados enunciados del sistema, determinados elementos del campo... Ninguna experiencia concreta y particular está ligada directamente con un enunciado concreto y particular en el interior del campo, sino que esos ligámenes son indirectos, se establecen a través de consideraciones de equilibrio que afectan al campo como un todo." (*Ibid.*, p. 240.) Por tanto, la distinción entre enunciados analíticos y enunciados sintéticos no se justifica. Es un prejuicio nada empírico de los empiristas, "un metafísico artículo de fe", en palabras de Quine.

son ni analíticos ni sintéticos, no constituyen auténticas proposiciones, no tienen significado alguno.<sup>27</sup>

En un contexto tal, como se apuntaba arriba, a la filosofía ética sólo le queda dedicarse a cuestiones de definición de conceptos éticos con aptitud para describir acciones (de un tipo *E*, por ejemplo), mientras que las cuestiones de hecho corresponden a la ciencia. Entre tanto, los imperativos, lo mismo que los juicios éticos son solamente "manifestaciones de emotividad" que, *como no pueden ser ni verdaderos ni falsos, no tienen significado*. Dada una acción *A*, sólo cabe preguntarse, por un lado, si *A* ocurrió realmente, lo cual es una corroboración de hechos, no una decisión ética. Y, por otro lado, si *A* corresponde o no al tipo *E*, con lo que entraría o no entraría en la definición correspondiente, lo cual no implica tampoco ni imperativo ni juicio ético alguno, no es tampoco cuestión de decisión, sino de adscripción a una definición previa.<sup>28</sup>

De este modo, son al menos cuatro las consecuencias que se siguen de la asunción del principio verificacionista del significado, tal como Ayer lo actualiza. Estas son:

---

<sup>27</sup> Entre los siguientes candidatos al rango de proposición:

- a) «Usted robó ese dinero»
- b) «Usted hizo mal en robar ese dinero»
- c) «Robar dinero es malo»
- d) «¡Robar dinero!»

Resulta que: "a" sí es una proposición. Entre tanto: "b", "c" y "d" son pseudoproposiciones. Lo que pudiera constituir su excedente respecto de "a" no es excedente alguno, porque no puede ser ni verdadero ni falso.

<sup>28</sup> Sea un sistema *S* donde las acciones del tipo *t* son buenas. Dada una acción *A*, cabe preguntar: ¿Es verdad que *A* es del tipo *t*? ¿Es verdad que *A* ocurrió? Pero entonces el problema es, por un lado, de definición, y entonces corresponde a la filosofía ética, y, por otro lado, de hecho, y entonces entra al ámbito de la ciencia empírica. Ni en uno ni en otro caso se resuelve el problema en términos de juicios de valor.

- i) Que el significado se refiere sólo a un mundo, y, por cierto, el objetivo. Y así, no hay mayores dificultades para descomponerlo en términos del signo, el sentido y la referencia para el caso de las proposiciones sintéticas, mientras que las analíticas no refieren a mundo alguno.
- ii) Que la validez de una proposición se dirime exclusivamente en términos de su verdad o falsedad.
- iii) Que los juicios éticos (al igual que los estéticos, políticos, teológicos, etc.) expresan meras pseudo-proposiciones, por lo que cualquier discusión sobre su validez conduce al absurdo, y, con ello
- iv) Que ni en la ética, ni en la política, así como tampoco en la teología, el arte, etc., es posible distinguir lo vigente respecto de lo válido. En esos ámbitos la racionalidad es una mera ilusión.

Ahora bien, una mirada cuidadosa nos permite reconocer que las implicaciones i-iv no se siguen sólo de la asunción del principio verificacionista del significado, tal como es planteado por Ayer, sino que en realidad son consecuencias propias de todas las propuestas que reducen el significado al contenido proposicional de las expresiones lingüísticas. Así, también en planteamientos como los de Frege y Putnam, podemos obtener conclusiones equivalentes a i-iv:

- i') El significado se refiere solamente a un mundo.
- ii') La validez de una proposición significativa se dirime sólo en términos de su verdad o falsedad.

- iii') Cualquier discusión referida a un "mundo" diferente al objetivo, y que actualice criterios evaluatorios distintos a la verdad, es absurda, pero además, finalmente...
- iv') Ni en el terreno subjetivo cabe hacer tema de un modo racional asuntos como la credibilidad y la autenticidad de un sujeto que profiere una emisión o manifestación, ni en el terreno intersubjetivo cabe distinguir la adecuación a una norma vigente, de la validez de esa norma.

\*\*\*

Así, la decisión que se tome en punto a la noción de significado tiene un poder tal que es capaz de convertir al hombre y a lo humano en engendros de los que solamente una porción de su ser es susceptible de tratamiento racional, la porción objetiva. En tanto que la subjetiva y la intersubjetiva quedan condenadas a la más azarosa irracionalidad.

Ahora bien, a diferencia de ese tipo de planteamientos, L. Olivé sostiene la tesis —que comparto—, según la cual: "sin *conocimiento*, sin *moral* y sin *expresividad* no podemos entender lo que es un ser humano, digno de ser llamado *persona*; y sin las mismas tres dimensiones no es posible concebir una *sociedad* de seres humanos."<sup>29</sup>

Pero si el significado entendido en términos proposicionales sólo nos permite el acceso a la primera de esas dimensiones, a saber, la "cognoscitiva", en detrimento de la "moral" y la "expresiva", lo que queda es, o bien renunciar a la posibilidad de entender al hombre en tanto hombre y a la sociedad como una sociedad verdaderamente humana, o bien renunciar definitivamente a una noción reduccionista del significado en la que, por

---

<sup>29</sup> Olivé, L. *Razón y sociedad*, México, Fontamara, 1996, p. 10. Las bastardillas son mías.

decirlo de algún modo: no pueden ser comprendidos en su amplitud ni el hombre ni la sociedad humana.

\*\*\*

Frente a planteamientos como los que venimos discutiendo<sup>30</sup>, J. L. Austin<sup>31</sup> diagnostica el énfasis puesto por los filósofos en las expresiones lingüísticas consideradas solamente desde una perspectiva en la cual se convierten, exclusivamente, en "constatativas". Es decir, enunciados cuyas únicas posibilidades consisten en *describir algún estado de cosas o enunciar algún hecho con verdad o falsedad*. Este reduccionismo es caracterizado por Austin como una "falacia descriptiva".

El argumento que ofrece nuestro autor para destrabar la falacia descriptiva consiste en señalar de un modo sistemático que, cuando se dicen cosas, *al decir las, se hacen cosas* (dar órdenes, plantear preguntas, hacer descripciones, asumir compromisos, etc.), por lo que los *actos lingüísticos* no sólo son (o pueden ser) "constatativos", sino además, y muy principalmente, son "realizativos".

En una prosecución de las tesis austinianas, J. Searle<sup>32</sup> profundiza en las distinciones entre un componente "ilocucionario" (realizativo), uno "locucionario" (propositivo), y uno "perlocucionario" (referido a los efectos) de los "actos de habla"<sup>33</sup>. El componente ilocucionario atiende el plano de la

---

<sup>30</sup> Particularmente frente a planteamientos como los de Frege y Ayer, ya que la obra de Putnam que hemos discutido es posterior al texto de Austin en el que se basa esta parte de nuestro informe.

<sup>31</sup> Cfr. Austin, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1990, 215 pp.

<sup>32</sup> Cfr. Searle, J. *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*, Madrid, Cátedra, 1990, 201 pp.

<sup>33</sup> La categoría de "actos de habla" pudiera dar la impresión de referirse exclusivamente a expresiones lingüísticas de carácter oral, lo que no es el caso. J. Searle se encarga de desvanecer ese malentendido cuando apunta que los actos de habla se realizan tanto "mediante la emisión de sonidos" como mediante la "hechura de trazos", lo cual no quiere

intersubjetividad en el que, quien habla y quien escucha (o quien escribe y quien lee, etc.), establecen determinados tipos de relaciones y realizan determinados tipos de acciones *al* decirse algo. El nivel locucionario está referido a aquello sobre lo cual los interlocutores tratan de entenderse, a lo *que* se dice, aunque ello sólo sucede en el marco del acto ilocucionario en el cual se abordan tales cuestiones. Mientras tanto, el nivel perlocucionario da cuenta de los efectos que se logran en al menos uno de los interlocutores *por* el hecho decir.

Pues bien, lo importante en el contexto de nuestra actual discusión consiste en que estos componentes, o al menos los dos primeros,<sup>34</sup> permiten atender el significado desde otras tantas dimensiones complementarias, a saber:

- 1) En el nivel locucionario o *proposicional* se atiende al significado desde el plano de lo "referencial" y lo "predicativo". Donde la referencia es la cosa, el evento, el proceso, la acción..., en fin: el género de individuo o particular al que apunta la expresión lingüística y que responde a las preguntas: ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuál?, mientras que el predicado es lo *que* se dice acerca de ese individuo o particular. Es decir, se trata del significado tal como viene entendiéndose desde los planteamientos de Frege.
- 2) En el nivel realizativo se atiende no el significado (proposicional) sino la "fuerza ilocucionaria" del "acto de habla" considerado como un todo.

---

decir que siempre que se emitan sonidos o se hagan trazos se estén realizando actos de habla. Para poder decir que se trata de un acto de habla se requiere de ese sonido o ese trazo el cumplimiento de dos condiciones: 1) que tenga *significado*, y; 2) que la persona que lo realiza *quiera decir algo* mediante su emisión. Cfr. Searle, J. *Op. cit.*, pp. 51-58.

<sup>34</sup> Los actos de habla comprenden tres componentes, pero no me queda claro cuál podría ser la contribución en punto a clarificación de significado del componente caracterizado en la obra de Austin y Searle como "perlocucionario".

Desde el punto de vista de la interacción, socialmente regulada, en la que se expresa una proposición que contiene referencia y predicado, considerando que la mera proposición no se confunde con el *acto* de aseverar, prometer, ordenar, bautizar, alburear, etc. El contenido proposicional permanece, y viene a ser lo *que se promete* en el acto de prometer, lo *que se ordena* en el acto de ordenar, etc. Entre tanto, es la “fuerza” la que determina de qué tipo de acto se trata.

La distinción entre el significado (proposicional) y la fuerza (realizativa o pragmática) no siempre es sencilla. Sin embargo, en una oración como:

“Prometo que leeré”

Pueden distinguirse fácilmente tanto el “indicador de la fuerza ilocucionaria” (F) como el “indicador proposicional” (p). “Prometo” denota (F), mientras “que leeré” denota (p). Esta distinción se muestra fructífera, por ejemplo, cuando al hacer una negación, lo que se niega es bien el “contenido proposicional”, o bien la “fuerza ilocucionaria”. Al respecto, recuperamos aquí el siguiente ejemplo de Searle:

<i>Afirmación:</i> “Prometo que leeré”	$F (p)$
<i>Negación ilocucionaria:</i> “No prometo que leeré”	$\sim F (p)$
<i>Negación proposicional:</i> “Prometo que no leeré”	$F ( \sim p )^{35}$

En la primera negación no se ha llevado a cabo el acto de prometer, mientras que en la segunda sí se promete algo, se promete que no se leerá. Ahora bien, si es correcto decir que no es lo mismo una negación ilocucionaria y una negación proposicional, entonces el contenido de una expresión no se reduce al contenido al que se refiere este segundo tipo de negación. Ello nos permite hablar de, al menos, *dos dimensiones del significado*: una se refiere al

---

<sup>35</sup> *Ibid.*, pp. 38-42.

significado de una emisión o manifestación —no necesariamente verbal— desde el punto de vista *proposicional* y la otra da cuenta de él desde su ángulo *realizativo* o pragmático o de su fuerza ilocucionaria. Pero al parecer ni Austin ni Searle obtuvieron este tipo de consecuencias de sus análisis. Al contrario, prefirieron conservar “meaning” para el contenido proposicional, en tanto que a la dimensión realizativa le atribuyeron no un “meaning” sino una “force”. Así, “significado” seguía identificándose exclusivamente con contenido proposicional, mientras que lo que aquí denominamos el significado pragmático no era para ellos otra dimensión de significado, sino una “fuerza” especial de la que se revisten las expresiones de acuerdo a las reglas vigentes del contexto en el que los actos de habla son realizados.

\*\*\*

J. Habermas retoma críticamente una serie de propuestas de la teoría de los actos de habla (además de algunas otras que para nuestros fines no vienen al caso), y plantea la tesis de que, la noción de significado puede ser actualizada de una manera diversa pero complementaria, desde tres *tipos de usos del lenguaje*, cada uno de los cuales constituye, a su vez, una dimensión de la significatividad. El primero es “expositivo”, y a él corresponde la aptitud para comunicar hipótesis acerca de estados de cosas en el mundo. Este uso del lenguaje corresponde a lo que los teóricos atrapados en las tesis de la “falacia descriptiva” consideran como el único verdaderamente significativo. El segundo es “expresivo”, y nos remite a la manifestación de vivencias e intenciones subjetivas de quien realiza una emisión o manifestación, o bien a la imputación del significado de esas vivencias o intenciones, imputación que efectúa el intérprete al autor de una emisión o manifestación. Este uso permite recuperar toda una serie de planteamientos hermenéuticos que vienen desde la obra de un F. Schleiermacher, pasando por las aportaciones de un W. Dilthey o un M. Weber, en los que, de diversas formas, la vida subjetiva no es algo que pueda ser desechado con tanta facilidad, porque

constituye una de las principales fuentes de conocimiento del hombre y aún de la sociedad humana. Finalmente, el tercero se orienta al establecimiento de "relaciones interpersonales" entre al menos dos sujetos capaces de lenguaje y acción, dado un trasfondo normativo. Este uso corresponde, en lo fundamental, a lo que Austin y Searle identifican con la fuerza ilocucionaria, y que para Habermas constituye la dimensión<sup>36</sup> pragmática del significado.

Pues bien, de acuerdo con nuestro autor, cada uno de esos tipos de usos del lenguaje contiene la posibilidad de ser tratado, respectivamente, desde alguna de las dimensiones de la significatividad que les son correlativas. Es así que hablamos del significado en términos que no se reducen a su contenido proposicional, sino que hacen lo propio, además, con un contenido intencional (referido a intenciones y vivencias internas en general) y uno pragmático (identificable a partir del reconocimiento de las reglas del juego de la interacción social en un contexto en el que una determinada emisión o manifestación "cuenta como..." determinado tipo de acto). La apuesta es que las emisiones y manifestaciones humanas son susceptibles de interpretaciones que, de manera alternativa o molar, consideren tales tipos de contenidos entendidos como otras tantas dimensiones del significado.

En su nivel *proposicional*, el lenguaje nos abre el acceso a significados cuya validez se dirime en términos de *verdad* o *falsedad* de emisiones y manifestaciones. En su nivel *pragmático*, el lenguaje nos permite la aclaración de significados en tanto dan cuenta de prácticas, usos, costumbres, instituciones, en fin, sistemas normativos —en una primera instancia, al interior de comunidades específicas, aunque con la posibilidad

---

<sup>36</sup> En realidad Habermas no habla de "dimensiones" del significado sino de "categorías" de significado. Me parece más adecuado emplear la expresión "dimensiones" porque da a entender no una separación entre distintos tipos de categorías, sino una complementariedad entre diferentes facetas o ángulos complementarios, más que diferentes a secas, desde los que puede ser escudriñado el contenido significativo incito en una expresión o manifestación.

de llevar a cabo reconstrucciones con aptitud para trascender ese nivel de abordaje—. Finalmente, en lo que respecta a lo intencional, el lenguaje constituye la principal vía para la imputación del sentido de la vida interior, subjetiva, de los hombres, aunque difícilmente está en condiciones de permitirnos un acceso a algo así como significados subjetivos "originales".

Esas distinciones se alimentan con la tesis, desarrollada por Habermas, en torno a las pretensiones de validez, a saber: "inteligibilidad", "verdad", "veracidad" y "rectitud normativa". La *inteligibilidad* es una *condición de la comunicación* más que una pretensión de validez en sentido estricto; tiene que ver con la posibilidad de que al menos dos interlocutores (reales o virtuales<sup>37</sup>) "entiendan(1)"<sup>38</sup> lo que uno a otro se está diciendo, aunque el hecho de estar logrando inteligibilidad en lo que se dicen no significa que estén "entendiéndose(2)" en el sentido de lograr un consenso relativo a la validez de lo que cada *ego* plantea a, y reconoce en los planteamientos de, su *alter*. Para "entablar" (poner sobre la mesa de

---

<sup>37</sup> Cuando hablo de "interlocutores virtuales" me refiero a la posibilidad de considerar la interpretación de una obra humana (un texto, una escultura, un edificio, una pintura, una pieza musical) como un acto en el que, quien interpreta, se convierte en interlocutor de esa obra, en tanto trata de entender lo que "dice", lo que "hace" al decir (incluso, tal vez, lo que hizo al decir en el contexto en el que fue elaborada), y lo que su autor "intenta" (o intentó en su momento) decir con ella. A diferencia de lo que ocurre con lo que llamo "interlocutores reales", que, efectivamente, son dos sujetos capaces de lenguaje y acción que realizan, cara a cara, emisiones y manifestaciones e interpretan alternativamente el significado de lo que dicen, lo que hacen al decir y lo que intentan al hacer lo que hacen y decir lo que dicen, así como lo que el otro dice, hace al decir e intenta decir y hacer al decir.

<sup>38</sup> Para Habermas (lo mismo que para Gadamer), la categoría de entendimiento tiene un contenido mínimo (1) que se refiere a hacer inteligible algo que se dice; en ese contenido mínimo nos movemos al decir que uno de los hablantes "entiende(1)" lo que el otro dice en su emisión. Pero tiene también un contenido máximo (2) en el que ya no basta con hacer inteligible lo que se dice, sino que es menester lograr un consenso entre hablante y oyente. En este nivel decimos que los interlocutores logran "entenderse(2)" en el sentido de que no sólo entablan, sino que desempeñan sus respectivas pretensiones de validez.

discusión) las restantes pretensiones de validez, es menester lograr la inteligibilidad. Sin embargo, para "desempeñarlas" (acreditarlas como válidas), no basta cumplir con la condición de inteligibilidad sino que hay que lograr la acreditación consensual de que están siendo planteadas justificadamente.

Ahora bien, ¿de qué registros ontológicos dan cuenta las tres restantes pretensiones de validez? Según como yo lo veo, de los mismos registros que pueden ser atendidos, respectivamente, por cada uno de los tres mundos popperianos. La *verdad*, es una pretensión de validez que gira en torno a la posibilidad de reconocimiento de que lo que se dice es el caso en relación con un "mundo" objetivo, y así, cubre el mismo registro ontológico que el "primer mundo" popperiano. La pretensión de verdad es aprehensible y tematizable al nivel de la dimensión proposicional del significado.

La *veracidad*, atiende la posibilidad de desempeño o acreditación de expresiones intencionales, de vivencias subjetivas, con lo que ontológicamente se ocupa de lo que Popper denomina el "segundo mundo". La pretensión de veracidad es aprehensible y tematizable al nivel de la dimensión intencional o subjetiva del significado.

Por último, la *rectitud normativa*, se endereza a la tematización de la validez de las ideas en las que, además del reconocimiento de un mundo objetivo y uno subjetivo, se pone en juego uno en el que las relaciones humanas están, por decirlo así, conectadas o estructuradas normativamente en el marco de instituciones sociales, y esto cubre, si no me equivoco, el registro ontológico de lo que Popper denomina el "tercer mundo", el de las ideas objetivas que pueden ser interpretadas y reinterpretadas. Aunque me parece que el tratamiento que hace Habermas de la pretensión de rectitud normativa le confiere una riqueza analítica mayor de la contenida en el tratamiento que hace Popper de los contenidos del "tercer mundo"<sup>39</sup>. En

---

<sup>39</sup> Popper habla del "tercer mundo" como ontológicamente constituido por "ideas objetivas", yo entiendo la objetividad de las ideas como la posibilidad de su reconocimiento

cualquier caso, se trata de una dimensión que resulta aprehensible y tematizable al nivel de la componente pragmática en la que las emisiones y manifestaciones son realizadas.

Así, siguiendo a Habermas (y en cierta forma a Popper), en este informe nos comprometemos con una noción de "significado" que cubre un complejo de tres dimensiones, una de las cuales está orientada al mundo objetivo y es definible en términos de verdadero-falso, otra al mundo subjetivo que se dirime entre sinceridad-insinceridad y autenticidad-no autenticidad, además de una tercera que se ocupa del mundo intersubjetivo y cuya validez se decide entre los extremos de rectitud normativa en un contexto o falta de ella.

Es verdad que el mismo Habermas se muestra muy cauteloso en su apuesta a la dimensión intencional del significado cuando dice, por ejemplo, que: "[cabe] distinguir entre '*force*' y '*meaning*' como dos categorías de significados que resultan de las funciones pragmáticas universales de la comunicación (establecimiento de relaciones interpersonales), por un lado, y de exposición (reproducción de un estado de cosas), por otro. La tercera categoría de significado, que corresponde a la función expresiva, es decir, a la manifestación de vivencias, la paso aquí por alto..."<sup>40</sup>

---

intersubjetivo, es decir, en tanto son públicamente accesibles, a más de una subjetividad (a más de un sujeto en su subjetividad). De esa forma, las "ideas objetivas" popperianas pueden ser interpretadas y reinterpretadas por sujetos diferentes de quien (o quienes) las haya (n) concebido en un principio. Para Habermas, en cambio, el plano de la intersubjetividad no se remite exclusivamente al trabajo con ideas, sino que con la ayuda de la categoría de "acción comunicativa", la tematización de la intersubjetividad humana constituye una puerta de entrada al análisis de una serie de problemas que van desde la clarificación de significados en procesos interpretativos profesionales (como es el caso del trabajo que realizan muchos investigadores sociales), hasta la integración de los legos en un mundo de la vida en el que, a partir de plexos simbólicos que son actualizados, transformados, enriquecidos, etc., y que se encuentran además formando parte de sistemas sociales de más amplio alcance, el desarrollo de la sociedad humana puede ser proseguido.

<sup>40</sup> Habermas, J. "¿Qué significa pragmática universal?", *Op. Cit.*, p. 349.

Pues bien, no obstante reservas de ese tipo, la dimensión intencional del significado se ha constituido en un tópico de problematización al interior de la tradición hermenéutica al menos desde mediados del siglo pasado y, por supuesto, en lo que va del actual. Y no parece lo más conveniente borrarlo de un plumazo por el hecho de que ha sido y sigue siendo objeto de fuertes impugnaciones. Aunque reconocer la solidez de las críticas que se han planteado al respecto obligue a la cautela en su tratamiento, en este trabajo se mantiene la posición de que vale mucho la pena arriesgarse con la dimensión intencional del significado; y de que es menester hacerlo reconociendo y haciendo frente a esas objeciones. Lo cual constituye uno de los propósitos del *Parágrafo* siguiente (16) de este informe.

Nos aventuramos, entonces, con una noción de significado según la cual, la dimensión proposicional pierde el monopolio de la significatividad, y en la que, de paso, la verdad deja de ser el único criterio evaluatorio de los contenidos del lenguaje. Aunque ambas cosas son preservadas, lo son en un contexto en el que el significado se refiere a tres mundos, y no solamente a uno. Mientras que la acreditación de las expresiones significativas se decide con base en una condición de comunicabilidad y de acuerdo a tres tipos de pretensiones de validez. No solamente de acuerdo con un tipo de pretensión de validez que constituiría al mismo tiempo la condición de que lo dicho tenga sentido o no.

\*\*\*

Para concluir con este *Parágrafo*, cabe puntualizar que “*significado*” tiene que ver, en primer lugar, con el contenido de una palabra u oración al ser emitida, impresa, etc., en un contexto de uso determinado. Pero eso no quiere decir que sólo las locuciones y los escritos tengan sentido. En realidad lo tienen de una u otra forma todas las realizaciones humanas, y su *interpretación y reinterpretación se realiza siempre con la mediación del*

*lenguaje en su nivel pragmático*<sup>41</sup>. Es en el ámbito del lenguaje como uso —o del lenguaje en funcionamiento— y no como mero “código lingüístico”, que la hermenéutica se desenvuelve. Su presencia se hace necesaria en cuanto aparecen *malentendidos* en la *comprensión de significados*, y esos malentendidos solamente se tornan manifiestos y corregibles en el medio de la dimensión pragmática del lenguaje: en el *discurso*. De este modo, el papel del lenguaje en su dimensión discursiva es importante en una investigación hermenéutica no solamente porque constituye el principal espacio al interior del cual se estructura la vida *significante* del hombre, sino además porque en su carácter de manifestación pública (de objetivación), constituye una invaluable vía de acceso a dicha *significatividad*.

Resumiendo: en una investigación objetivista las emisiones y manifestaciones de los sujetos investigados son consideradas desde el punto de vista de objetos susceptibles de observación externa por lo que la categoría de significado no juega un papel relevante o no juega papel alguno (al menos no temáticamente), mientras que la comunicación lingüística ocupa el lugar de un dato entre otros datos observables; en cambio, en un trabajo hermenéutico, se considera al ámbito objetual mismo desde el punto de vista de su constitución, y de su posible interpretación, en términos de

---

<sup>41</sup> En su *Curso de lingüística general*, F. de Saussure establece la distinción entre lo que denomina “Lingüística de la lengua” y “Lingüística del habla”. La primera, que constituye la Ciencia Lingüística “propriadamente dicha”, estaría referida a todo tipo de signos colectivos (impersonales) de un sistema, que adquieren significación por las relaciones que mantienen no con la práctica cotidiana en la que son empleados, sino con otros signos del mismo Sistema (o “Código”). Mientras tanto, la lingüística del habla refiere al lenguaje en su uso, es decir, al lenguaje como evento contingente. Saussure privilegia la Lingüística de la lengua, al tiempo que deja de lado la *dimensión pragmática* del lenguaje (en la que la «Langue» deviene “Parole” o, en términos de P. Ricoeur: el “código lingüístico” deviene “discurso”). Sin embargo, es en esta última dimensión que la hermenéutica se desenvuelve. Cfr. Saussure, F. de. *Curso de lingüística general*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1993, pp. 30-47.

significado y se reconoce, para ambos tipos de procesos, la centralidad de la comunicación lingüística porque, si bien es cierto que no sólo el discurso (escrito o hablado) tiene significado (en sus dimensiones proposicional, pragmática e intencional), el significado se torna susceptible de ser actualizado (tematizado, clarificado) justamente con la mediación de actos de habla orales o escritos. Es decir, en el medio del discurso. De ahí la centralidad de la dimensión pragmática del significado.

## **16. Expresiones y manifestaciones susceptibles de tratamiento hermenéutico**

Habiendo analizado algunas posiciones —y habiendo planteado cuál es la que nos parece más conveniente y por qué— respecto a lo que “significado” pueda significar, en este *Parágrafo* se continúa con la discusión del rango de alcance del ámbito objetual que una investigación hermenéutica puede atender.

En primer lugar, la hermenéutica se ha ocupado tradicionalmente de la interpretación de *textos*, por lo que tendrá que justificarse la ampliación de sus alcances hasta el punto de poder considerarla también como una alternativa adecuada para la interpretación de *acciones* realizadas en plexos vitales.

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, la categoría de “acción” es correlativa de la categoría de “intención”, lo que nos remite a un debate con el “psicologismo” de la hermenéutica clásica —tal como la proponían los viejos hermeneutas como F. Schleiermacher y W. Dilthey—, en la que se apostaba a programas encaminados a la comprensión por vía de la “revivencia” del significado de las intenciones que un autor había tenido en

mientes al realizar su obra. En este punto voy a abonar argumentativamente la tesis de que es posible atender el significado intencional de las acciones, así como de manifestaciones objeto de una manifestación similar a la de la escritura, sin caer en las aporías de la hermenéutica psicologista.

En tercer lugar, los ámbitos susceptibles de tratamiento hermenéutico no son solamente los textos y las acciones sino, en realidad, lo es toda manifestación humana inteligible en términos de un significado susceptible de clarificación en el medio del lenguaje. En ello consiste la tesis gadameriana de la universalidad del problema hermenéutico.<sup>42</sup> De este modo, si bien la hermenéutica se ha ocupado tradicionalmente de la interpretación de textos, consideramos que es posible justificar su aptitud para la interpretación de acciones, así como para la reconstrucción de redes de significados que, implicando estilos de pensamiento, de acción y de interacción, constituyen el espacio de referencia desde los que tales acciones son planteadas y, así, realizadas.

### **16a. Textos y acciones**

Los documentos escritos han sido considerados durante mucho tiempo como el tipo “primario” de objetos a los que se endereza la comprensión hermenéutica.<sup>43</sup> Pero a partir de ello se ha originado un malentendido:

---

<sup>42</sup> Según mi punto de vista, la tesis de “la universalidad del problema hermenéutico” se sostiene a pesar de las objeciones hechas por Habermas a Gadamer en lo que respecta al descuido de la hermenéutica filosófica de lo que toca a la comunicación sistemáticamente distorsionada. Pero el tratamiento de estas objeciones será preterido para el *Capítulo V* de este informe. *Cfr. supra.*

<sup>43</sup> Por ejemplo, P. Ricoeur dice al respecto: “I assume that the primary sense of the word ‘hermeneutics’ concerns the rules required for the interpretation of the written documents

consiste en pensar que la hermenéutica se ocupa *exclusivamente*, y no sólo *primariamente*, de la interpretación de textos.

Así, en su trabajo *Hermenéutica crítica y ciencias sociales*, E. Weiss sostiene que la investigación educativa y la investigación social en general "no debiera limitarse únicamente al levantamiento de datos a través de técnicas que tratan directamente con el sujeto en una situación dada... [considerando que] gran parte del material primario para la investigación social [entre la que se cuenta la investigación educativa] se presenta también en forma de documentos."<sup>44</sup> Y tiene razón.

Luego pregunta: "¿Cómo manejar adecuadamente este tipo de material [escrito]?" Su respuesta es que hay (o había en 1983) dos métodos predominantes para la interpretación de textos: el análisis de contenido de origen norteamericano y la semiótica estructuralista. Pero afirma la existencia de un tercer método disponible para ese fin: "se trata de la hermenéutica", dice.

La hermenéutica queda entonces como un "*método de interpretación de textos*."<sup>45</sup>

Pero ¿será verdad que entre todas las expresiones humanas que constituyen objetivaciones inteligibles en su significado, la hermenéutica

---

of our culture." (*Ibid.* p. 73.) ["Asumo que el sentido primario de la palabra 'hermenéutica' se refiere a las reglas para la interpretación de los documentos escritos de nuestra cultura."] Cfr. "The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text", en Rabinow, P. y W. M. Sullivan (eds.). *Interpretative social science*, Berkeley, University of California Press, 1979, pp. 73-101.

<sup>44</sup> Weiss, E. *Hermenéutica crítica y ciencias sociales*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1983, p. 1. Las bastardillas son mías.

<sup>45</sup> En realidad el propio Weiss ha realizado excelentes trabajos de investigación educativa a partir de su concepto de "hermenéutica crítica", entendida como una metodología para la interpretación de textos. Al respecto Cfr. por ejemplo: Weiss, E. "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930-1980", en *Revista Educación*, México, CNTE, Oct.-Dic. de 1982, pp. 321-341. O bien: Weiss, E. *El movimiento estudiantil en la República Federal de Alemania*, México, CESU-UNAM, 1983.

tenga que reducir su ámbito objetual únicamente a la interpretación de textos? E. Weiss le reconoce otra labor: “[la hermenéutica] no sólo fundamenta un procedimiento de análisis e interpretación de textos, también *podría clarificar algunas dudas* surgidas últimamente alrededor de los métodos alternativos a la investigación empírica dominante, especialmente respecto al enfoque etnográfico.”<sup>46</sup>

Según como yo lo entiendo, la hermenéutica puede muy bien cumplir las dos funciones que Weiss le reconoce, pero tratándose de la interpretación de plexos vitales no me parece satisfactorio que se limitara a “clarificar algunas dudas” de corrientes investigativas que se ocupan de asuntos que son, y de hecho han venido siendo, también, de *su* competencia. En lo que sigue vamos a echar una breve ojeada a la historia, para luego dar pie a algunas de las discusiones más actuales acerca de si la hermenéutica ha de ocuparse sólo de la comprensión de textos o también de acciones, y también acerca de como puede entenderse la misma noción de acción.

\*\*\*

En la Grecia antigua, Hermes era el encargado de transmitir a los hombres los mensajes divinos; por eso el cometido de los *hermeneus* consistía justamente en la exégesis sistemática de textos antiguos, escritos en un lenguaje al menos parcialmente extraño o ininteligible en primera instancia. Desde entonces, la labor de la hermenéutica se refiere a problemas interpretativos y, a fin de cuentas: *comunicativos*, porque se ocupa siempre de abrir la posibilidad de comunicación “desde un mundo a otro, desde el mundo de los dioses al de los humanos, desde el mundo de una lengua extraña al mundo de la lengua propia.”<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 2. Las bastardillas son mías.

<sup>47</sup> Gadamer, H.-G. “Hermenéutica clásica y hermenéutica filosófica”, *Op. cit.*, p. 95.

Con el afianzamiento del cristianismo, la hermenéutica se centró en la interpretación de textos bíblicos, tarea que se vio enriquecida durante el renacimiento por la preocupación de los humanistas de rescatar, por vía de la interpretación y la traducción, las grandes obras de los clásicos griegos y latinos. Finalmente, a principios del S. XIX, el filólogo y teólogo alemán F. Schleiermacher planteó la primera teoría hermenéutica general, si bien continuó limitándola a la interpretación de textos. Hasta este momento puede hablarse de una continuidad sin rupturas en el sentido de que el ámbito de aplicación de la hermenéutica se restringe a la interpretación de documentos escritos.

No obstante, durante el S. XIX un grupo de historiadores y filósofos alemanes entre los que se cuentan W. Humboldt, J. G. Droysen y W. Dilthey desarrollaron una teoría hermenéutica que rebasa el ámbito de la interpretación de textos hasta alcanzar un nivel que la faculta para la comprensión de las acciones humanas y del mundo histórico en su conjunto. Dilthey<sup>48</sup>, por ejemplo, "justifica el carácter hermenéutico de la historia y las ciencias sociales, ya que tanto los textos como las acciones son expresiones con significado"<sup>49</sup> y, por tanto, ambos tipos de manifestaciones son susceptibles de comprensión.

Posteriormente, M. Weber introduce el concepto de "acción significativa"<sup>50</sup> que, sería desarrollado de un modo muy importante por la sociología de la acción de cuño parsoniano, y por la corriente hermenéutico-

---

<sup>48</sup> Cfr. al respecto: Dilthey, W. "The Understanding of other Persons and their Life-Expressions", en K. Muller Vollmer (ed.) *The Hermeneutical Reader*, New York, Continuum, 1988. En este texto Dilthey permanece fiel a su concepto psicologista de comprensión por vía de la revivencia. No obstante, el conjunto de obras al que este escrito pertenece constituye uno de los pasos más importantes en orden a lograr la ampliación del rango de alcance de la hermenéutica en el sentido de que deja de ser una metodología propia solamente para la comprensión de textos.

<sup>49</sup> Velasco, A. "Filosofía de la ciencia, hermenéutica y ciencias sociales", *Op. cit.*, p. 73.

<sup>50</sup> Cfr. Weber, M. *Economía y sociedad*, México, S. XXI, 1984.

fenomenológica cultivada por A. Schütz<sup>51</sup> y sus discípulos, tanto del lado del "interaccionismo simbólico", como es el caso de P. Berger y T. Luckman<sup>52</sup>, como del lado de la etnometodología a partir de la amplia recuperación de la obra schütziana desde H. Garfinkel. Por otro lado, el concepto de "acción" ha sido desarrollado desde perspectivas estrechamente deudoras de los trabajos de L. Wittgenstein como la de P. Winch<sup>53</sup> y las de los autores de la filosofía del análisis lingüístico como A. C. Danto, G. E. M. Anscombe, P. F. Strawson, etc. Por su parte, algunos de los más importantes teóricos contemporáneos de la hermenéutica como K.-O. Apel, J. Habermas y P. Ricoeur han discutido e integrado en sus planteamientos toda esta serie de desarrollos y propuestas (y otros más porque la lista no es en modo alguno exhaustiva) que tienen que ver de un modo u otro con la categoría de "acción", y, a partir de ello, han realizado un conjunto de influyentes aportaciones al respecto.

De este modo, la relación de la hermenéutica con la comprensión de acciones realizadas en plexos vitales no es accidental ni arbitraria sino que está sólidamente sustentada. La hermenéutica ya no es, desde hace tiempo, una perspectiva de investigación que limite su ámbito objetual a la interpretación de textos: las acciones realizadas en plexos vitales, así como los plexos mismos en los que se imbrican, son también parte de su objeto. A. Velasco refiere ese proceso de ampliación del ámbito de competencias de la hermenéutica del siguiente modo: "en un principio [la hermenéutica] se circunscribía a la interpretación de textos... a partir de Humboldt, Droysen, Dilthey, Rickert y Weber se considera no sólo a los textos, sino a toda expresión de la vida humana, incluyendo las acciones sociales."<sup>54</sup>

---

<sup>51</sup> Cfr. Schütz, A. *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1988.

<sup>52</sup> Cfr. Berger, P. y T. Luckman. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1990.

<sup>53</sup> Cfr. Winch, P. *Ciencia social y filosofía*, Buenos Aires, Amorrortu, 1972.

<sup>54</sup> Velasco, A. *Op. cit.*, p. 78.

Así pues, no sólo los textos, sino también las acciones realizadas en plexos vitales forman parte, desde hace ya bastante tiempo, del tipo de objetos de estudio que se atienden en las investigaciones hermenéuticas.

Ahora bien, si la reflexión metodológica consiste en un intento por no aceptar lo vigente como equivalente de lo válido, cabría preguntar si efectivamente se justifica el hecho de que las acciones sean consideradas, junto con los textos, como los dos tipos primarios de objetos a los que se dirigen los esfuerzos de la hermenéutica. Pues bien para aclarar tal cuestión, en lo que sigue se desarrollará, en primer lugar, el concepto de acción, y, en segundo lugar, se realizará un intento de recuperación crítica de una interesante propuesta elaborada por P. Ricoeur, según la cual, la acción significativa puede ser “considerada como un texto”.<sup>55</sup>

\*\*\*

La categoría de *significado* permite establecer la distinción entre un *comportamiento* —observable— y una *acción* —comprensible—. La diferencia entre “comportamiento” y “acción” es la diferencia entre lo que *sucede* y lo que *se hace* (entre *b* y *mFb*; entre *b* sucede y *m* hace suceder *b*<sup>56</sup>). Lo que sucede es un movimiento externo que responde a leyes causales, lo que se hace es una acción *con sentido*.<sup>57</sup>

Así, un abismo lógico separa el estatus entre lo que sucede y lo que se hace. Entre un comportamiento y una acción. No es lo mismo decir: “el brazo de *m* se ha levantado”, que decir: “*m* ha levantado el brazo”. Con el enunciado: “el brazo de *m* se ha levantado” describimos un *comportamiento*;

---

<sup>55</sup> Si hablo de una “recuperación crítica” es porque estoy de acuerdo con mucho, pero no con todo, lo que nuestro autor propone en este punto.

<sup>56</sup> Cfr. Ricoeur, P. “La red conceptual de la acción”, en *Idem. El discurso de la acción*, Madrid, Cátedra, 1988, pp. 29-72.

<sup>57</sup> En lo sucesivo se emplea “sentido” como sinónimo de “significado”, tratándose en ambos casos del complejo de tres dimensiones que ya hemos definido.

en cambio, con el enunciado: “*m* ha levantado el brazo” damos cuenta de una *acción*. Para decir que *m* ha levantado el brazo es necesario realizar un proceso interpretativo que permita, entre otras cosas, *imputar a m la “intención”* y, por tanto, la “responsabilidad” de levantar el brazo.

Porque los “agentes” humanos no solamente son capaces de *hacer* cosas, además *plantean* sus actos y, en las circunstancias apropiadas, son capaces de *expresar* lo que hacen y los propósitos de lo que hacen desde una perspectiva que les resulta propia pero, al mismo tiempo, es *vinculante* de modo intersubjetivo en el contexto en el que han realizado su formación. Es así que el mundo social, a diferencia del mundo de la naturaleza, puede ser atendido como una “realización humana.”<sup>58</sup> (Tanto por las consecuencias intencionales de sus acciones como por las consecuencias y subconsecuencias no intencionales que generan con su actuación). Así el mundo social es, en buena medida, una realización intencional.

Y si la categoría de intención es la que permite distinguir entre una acción (significativa) y un comportamiento (meramente observable), entonces no parece lo más conveniente seguir dejando al margen la consideración explícita de la dimensión intencional del significado con el ánimo de ganar una distancia (fuera de lugar) con respecto a las posturas psicologistas.

Pues bien, en el terreno de la filosofía del “análisis del lenguaje ordinario”<sup>59</sup>, se ha desarrollado toda una red categorial en torno a la *acción*,

---

<sup>58</sup> A. Giddens dice al respecto que: “*la producción y reproducción de la sociedad ha de ser considerada como una realización diestra de parte de sus miembros, no como una mera serie mecánica de procesos. Sin embargo, destacar esto no significa, decididamente, que los actores tengan plena conciencia de lo que estas destrezas son.*” (Giddens, A. *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu, 1987, p. 164. Las bastardillas corresponden al original.)

<sup>59</sup> *Cfr.* respecto a algunos de los conceptos clave de la filosofía del lenguaje ordinario (como «acción», «intención», «volición», «deseo», «responsabilidad», «acción básica», «motivo», «causa», etc.): White, A. R. *La filosofía de la acción*, México, F. C. E., 1976, 241 pp. En esta antología se pueden encontrar aportaciones de algunos de los autores clave de

entre cuyos principales términos (digo principales sólo con relación a las exigencias de este trabajo) encontramos las categorías de "motivo", "disposición" y "causa" que se imbrican directamente con, y son intersignificantes respecto a, la categoría de "intención".

En un primer acercamiento podríamos decir que:

- a) Una "intención" se identifica con el *propósito* o el fin de una acción: con su "proyecto".
- b) Una "disposición" es una suerte de tendencia acriticamente asumida que *empuja* al agente a plantearse determinadas intenciones y, finalmente
- c) Un "motivo" es una "*razón de*" que puede aducirse respecto de una intención. Representa el mayor grado de racionalidad de las intenciones porque su planteamiento puede ser incluso sustentado argumentativamente.

Sin embargo, los contornos entre intenciones, motivos, disposiciones y causas no son nítidos en modo alguno. Tanto así que en ocasiones resulta difícil discernir entre unas y otros. De cualquier modo, incluso en los casos de proximidad extrema resultan discernibles. La intención sirve "para identificar, para nombrar, para denotar la acción (lo que se denomina ordinariamente su objeto, *su proyecto*)"<sup>60</sup> y responde a las preguntas: "¿Qué?" "¿Para qué?" "¿Con qué propósito?" Mientras tanto, el motivo y la disposición lo son de una intención. Es por ello que podemos hablar del *motivo de* determinada intención o de la *disposición a* tener determinadas intenciones.

El motivo responde a la pregunta: "¿Por qué?"

---

la escuela filosófica que venimos refiriendo. V. gr. A. C. Danto, H. A. Prichard, A. S. Melden, G. E. M. Anscombe, D. Davidson, J. L. Austin, etc.

<sup>60</sup> Ricoeur, P. "La red conceptual de la acción", *Op. cit.* p. 49.

La intención es el “proyecto” de una acción, mientras que el motivo es la respuesta —no necesariamente explicitada en cada caso— al *por qué* de esa intención, por eso considerar algo como un motivo excluye que se lo considere como “causa” puramente externa y contingente, ya que el autor de una acción siempre puede obrar de más de una manera. Al menos si está dispuesto a atenerse a lo que de ello resulte.

Los motivos son característicamente “razones de”, pero no todos los motivos son *razones de*, puesto que los hay de un cierto tipo que podrían ser considerados a un tiempo como motivos y como causas, aunque ciertamente no como causas en el sentido humeano del término.<sup>61</sup> De acuerdo con P. Ricoeur: “Los contextos en los cuales la respuesta por un motivo parece ser inseparable de la respuesta por una causa son aquéllos en los cuales hacemos legítimamente la pregunta: ‘¿Qué le ha conducido a..., qué le ha inclinado a..., qué le ha forzado a...?’”<sup>62</sup> Pues bien, la respuesta a este tipo de pregunta no enuncia un motivo en el sentido de *razón de*, pero tampoco una causa en el sentido humeano del término, sino algo como una “disposición a”, como una “tendencia”.

Ricoeur considera que las *disposiciones a* son un cierto tipo de causas que al mismo tiempo son motivos porque: “la pregunta: ‘¿Qué le ha llevado

---

<sup>61</sup> La relación causal en su acepción humeana es, de acuerdo con Ricoeur “una relación contingente en el sentido de que la causa y el efecto pueden ser identificados por separado y de que la causa puede ser comprendida sin que se mencione su capacidad para producir tal o cual efecto.” En cambio el motivo, lo mismo que la intención de una acción, *forman parte de ella misma*, por lo que en este caso no pueden ser identificados por separado —salvo con fines analíticos— ni comprendidos sin la intelección del papel que desempeñan en la acción misma considerada como una unidad (Cfr. Ricoeur, P. “Motivo y causa”, en *Idem. Op. cit.*, pp. 102-132). Ese argumento ya había sido propuesto por A. Schütz. Cfr. Schütz, A. “La formulación de nuestro problema: los conceptos metodológicos de Max Weber”, en *Idem. La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva, Op. cit.*, pp. 33-74.

<sup>62</sup> Ricoeur, P. *Op. Cit.*, p. 54.

a..., qué le ha empujado a...?' es perfectamente inteligible como pregunta sobre la acción y no sobre el movimiento.<sup>63</sup> Si ello se acepta, entonces las *disposiciones a* tendrían que ser consideradas junto con las *razones de*, como dos tipos de motivos. Por mi parte, en cambio, considero que cuando se responde a la pregunta de lo que a *empujado a* intentar algo a un agente *X* se está dando un cierto tipo de *razones de*, aunque no necesariamente *razones de* que *X* pudiera reconocer explícitamente, y ni siquiera aquéllas que, reconociéndolas, pudiesen seguirle generando un compromiso de cumplimiento, sino que las asume acríticamente. Son *determinaciones* que vienen de fuera y no han tenido una recepción susceptible de ser caracterizada como "racional" (fundada en razones) sino que han sido aceptadas de un modo natural.

De este modo, una *disposición* refiere, por lo general, un fuerte marco contextual físico o simbólico que tiende a limitar las posibilidades de elección del agente. Pero aun tratándose *V. gr.* de una doctrina teológica con una impronta simbólica extremadamente grande o de un férreo Estado totalitario, siempre existe la posibilidad de pensar algo distinto o de hacer algo distinto a lo establecido (aún ateniéndose a las consecuencias), por eso, ni siquiera las *disposiciones a* pueden ser atribuidas a meras causas. Incluso aquí, existe la posibilidad de plantear alternativas. Y si esto es así, entonces las acciones humanas no son, en ningún caso, imputables a meras causas contingentes respecto al sujeto agente que las realiza, no le es dable al hombre hacer cosas en las que él no tenga un amplio margen de decisión. A menos que se trate de un enfermo compulsivo o de alguien que está en transe hipnótico o algo así. Fuera de eso, incluso el esclavo decide si obedece al amo o recibe el castigo a que se haga acreedor con su desobediencia; incluso quien está siendo asaltado decide, con el arma de su atacante apuntándole a la cabeza, si accede o no, y de qué forma, a las peticiones de su agresor; incluso el creyente en un Dios o en una teoría es capaz de poner sus creencias en tela

---

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 55.

de juicio y de tomar o no las medidas que los resultados de su reflexión le indiquen ser los más convenientes. No obstante esas reservas, estamos de acuerdo con Ricoeur cuando afirma que: "...es en este 'aspecto disposicional' donde se incorpora la posibilidad de prever y la de dominar, hasta de manipular la acción: 'hacer de forma que X haga...'.<sup>64</sup> Pero insisto, el que eso ocurra no es nunca una fatalidad. No es algo así como *una ley causal plenamente explicable, predecible y controlable*.

Debo reconocer que encuentro aquí un problema latente, a saber: las acciones estratégicas encaminadas a la manipulación no sólo son susceptibles de devenir *disposiciones a*, acríticamente asumidas e incluso, en algunos casos, inaccesibles al propio agente que no se percata de ellas. Antes bien, los efectos manipulatorios pueden también llegar a ser asumidos por los agentes como *razones de*, como si fueran realmente *sus propias razones de*, y si así las asumen, de hecho lo son. De eso hay decenas de ejemplos históricos en los que procesos con abiertas intenciones manipuladoras terminan siendo *apropiados* no sólo por agentes aislados sino por pueblos enteros.

Así, las *disposiciones* son *razones de* basadas en pseudo-objetividades y cuando se piensa que se está actuando por cuenta propia, en realidad se está siendo "empujado": bien por un otro que actúa estratégicamente con propósitos manipuladores, bien por las propias creencias acatadas sin más. Pero las *disposiciones* no son causas, y ello se demuestra por el hecho de que, en las condiciones apropiadas, esas pseudo-objetividades, que presentan un carácter cuasi-causal, pueden ser desmontadas. Esa es una de las principales tareas de la investigación social de orientación crítica.<sup>65</sup>

\*\*\*

---

<sup>64</sup> Ricoeur, P. "La red conceptual de la acción", *Op. cit.*, p. 55.

Ahora bien, habiendo discutido un poco en qué sentido es que puede entenderse el concepto de acción, en lo que sigue retomamos el hilo de la discusión emprendida por P. Ricoeur con relación a la pertinencia del tratamiento de las acciones al interior de una investigación hermenéutica.

Las acciones sociales forman parte de aquello a lo que puede imputársele un significado. Y ese significado se torna susceptible de tratamiento explícito en el ámbito del lenguaje. Pero si se considera la distinción saussureana entre *langue* y *parole* (entre “lingüística de la lengua” y “lingüística del habla”), cabe preguntar si la tematización del significado corresponde a una u otra de las instancias del lenguaje.

En la obra de F. de Saussure, la *langue* viene a ser el “código lingüístico” que:

- a) Es virtual y fuera de tiempo.
- b) Carece de sujeto pero está disponible para ser actualizado por los sujetos.
- c) Se compone de signos que sólo refieren a otros signos del mismo sistema, y finalmente
- d) Constituye una condición de la comunicación porque provee los códigos, aunque no se dirige a nadie.

Mientras tanto, la *parole* se expresa en la “instancia del discurso” que:

- a) Es temporal y presente, porque remite en primer lugar al aquí (al *Welt* de las referencias ostensivas) en el que fue producida, pero en último término puede abrirse a la interpretación a partir de referencias no ostensivas (al *Umwelt*).

---

<sup>65</sup> De la modalidad investigativa del “análisis crítico” nos ocupamos en el *Capítulo V*, concretamente en la *Sección d* del *Parágrafo 18* de este informe. *Cfr. infra*.

- b) Es autorreferencial, porque remite siempre al sujeto que lo realiza.
- c) Refiere al mundo, no solamente a otros signos dentro del mismo sistema, y además
- d) Da cuenta de relaciones intersubjetivas, porque los mensajes son siempre dirigidos a alguien.

Pues bien, de acuerdo con Ricoeur, sólo del *discurso* en tanto "lenguaje-evento" se puede decir que sucede (que es *real*), mientras que el sistema lingüístico es *virtual*. Pero, a partir de la circunstancia de que el discurso suceda como un evento se sigue un problema porque, para una lingüística enfocada en la estructura de los sistemas, la dimensión temporal del discurso como acontecimiento (fundado en una lingüística de la *parole*) expresa una "debilidad epistemológica", a saber: los discursos desaparecen mientras que los sistemas permanecen.

Por ello, nuestro autor señala que en los objetos de estudio de la lingüística del habla *hay un problema de "fijación"*. No puede hablarse seriamente de una disciplina con pretensiones de científicidad que se ocupe de objetos volátiles, inaprehensibles, que aparecen y desaparecen. De este modo, si tomamos en cuenta que: "La hermenéutica considera la lengua en funcionamiento, esto es, en la forma en que es empleada por los participantes con objeto de llegar a la *comprensión* conjunta de una cosa o una opinión común,"<sup>66</sup> entonces el problema de la "fijación" del discurso (hablado y escrito) se convierte en una cuestión que le atañe de modo directo. La hermenéutica podrá considerar a los textos y a las acciones como objetos de su labor, pero solamente si cumplen, respectivamente, la condición de *no* ser objetos huidizos y fugaces: de estar *inscritos*.

---

<sup>66</sup> Habermas, J. "Ciencias sociales reconstructivas vs. comprensivas", en *Idem. Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1991, p. 37.

De acuerdo con Ricoeur, en ambos casos, la clave para la resolución del problema se encuentra en la “dialéctica del acontecimiento y el sentido”.

La inscripción del discurso escrito se realiza porque *la instancia del discurso no se agota con el acontecimiento* evanescente constituido por el mero acto de escribir. Antes bien, *lo que se actualiza y reactualiza es “lo dicho”* en la escritura. No el evento de escribir, sino el “decir” de lo escrito. Es un contenido proposicional revestido de una determinada fuerza realizativa —que convierte a lo dicho en una afirmación, una pregunta, una promesa, una orden, etc., lo que implica, junto con un contenido proposicional, un contenido pragmático, y yo diría que, también, uno intencional que puede ser imputado al autor del objeto simbólico de que se trate— que se pueden identificar y reidentificar como lo mismo. “La escritura puede rescatar la instancia del discurso porque lo que la escritura realmente fija [inscribe] no es el acontecimiento del habla sino ‘lo dicho’ del habla.”<sup>67</sup> Vale decir: su significado.<sup>68</sup>

Por su parte, la acción significativa también ha de estar inscrita de algún modo para poder ser considerada como un digno “objeto de la ciencia”. Por eso Ricoeur plantea la exigencia de una suerte de objetivación de la acción “similar a la que ocurre en la escritura”. Y se pregunta: “¿A qué corresponde escribir en el campo de la acción?”. Su respuesta consiste en una metáfora: *la acción se inscribe en la historia porque le imprime una marca.*

---

<sup>67</sup> Ricoeur, P. “Habla y escritura”, en *Idem. Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, S. XXI-UIA, 1995, p. 40.

<sup>68</sup> Nótese que, de este modo, Ricoeur no otorga un lugar relevante a la dimensión intencional del significado, lo cual se debe, quizá, a que en su argumentación tomó demasiado al pie de la letra la distinción austriana entre acto locucionario, acto ilocucionario y acto perlocucionario. Y de ello obtuvo que el acto locucionario es el más “inscribible”, siéndolo en menor medida —aunque aún suficiente— el acto ilocucionario, mientras que el acto perlocucionario sólo escasamente cumple con ese requisito. Pero en cambio, Ricoeur no alcanza a atisbar en esa distinción una prefiguración de tres dimensiones del significado.

“Social time, however, is not only something which flees; it is also the place of durable effects, of persisting patterns. An action leaves a «trace», it makes its «mark» when it contributes to the emergence of such patterns which become the *documents* of human action”<sup>69</sup>.

Así pues, si el *significado de una acción* es inteligible —en primera instancia en el contexto en el que fue producida—, ello se debe a que ese *significado no se agota en el mero acontecimiento evanescente* por el que cada vez se realiza una acción, sino que *está inscrito en “patrones” de sentido persistentes*, en tradiciones que *no* son inventadas nuevamente desde la nada en cada intercambio simbólico. Es así que tanto los textos como las acciones significativas pueden considerarse como objetos inscritos y no sólo como acontecimientos fugaces, con lo que devienen legítimos objetos de estudio de la hermenéutica.

Pero de la consideración de que *una acción deja su marca* porque se inscribe en patrones de significado intersubjetivamente compartidos (y por lo tanto no es producto de meras ocurrencias individuales al margen de la sociedad), puede obtenerse una conclusión que no me parece del todo satisfactoria, a saber: la oposición entre la estructura «noética» (o intencional: lo que se ha querido decir) y la estructura «noemática» (o intensional: lo que se ha dicho) al interior de la acción. Si lo que se inscribe es la parte intensional, entonces la parte intencional puede llegar a considerarse excluida de toda posibilidad de ser considerada como objeto de la investigación hermenéutica. Lo intencional estaría, entonces, al margen del significado: de “lo dicho” en el habla. Esto ocurre porque, de acuerdo con nuestro autor, sólo en la relación cara a cara “significar es tanto aquello a lo

---

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 84 Las bastardillas corresponden al original. [“El tiempo social, sin embargo, no es solamente algo que fluye; es también el lugar de efectos perdurables, de patrones persistentes. Una acción deja un ‘trazo’ hace su ‘marca’ cuando contribuye a la emergencia [y yo diría que también a la continuidad y a la ruptura] de tales patrones que se convierten en *documentos* de la acción humana.”]

que el interlocutor se refiere, o sea, lo que intenta decir, como lo que la oración significa.”<sup>70</sup>

Pero, como lo que interesa a la hermenéutica es la dimensión social de la acción, porque es en esa dimensión social donde es *fijada*, su objeto viene a ser lo significativo (intersubjetivamente reconocible) por oposición a lo intencional (que es intrasubjetivo o psicológico). Por eso, dice Ricoeur que: “In the same way that a text is detached from its author, an action is detached from its agent and develops consequences of its own. This autonomization of human action constitutes the *social* dimension of action.”<sup>71</sup>

Así, en el afán de despsicologizar a la hermenéutica, Ricoeur pone por un lado el significado (la intención) y por otro, como carente de significado, la intención —de modo similar a como Austin ponía por un lado el *meaning* y por otro lado la *force*, al referirse a otras dos de las tres dimensiones que hemos asignado a la categoría de sentido o significado—. Pues bien, de aceptarse este divorcio, se podría atender el significado de las acciones a pesar de desatender su faceta intencional —del mismo modo que con Austin se podría atender el significado (proposicional, o *meaning*) como distinto de la fuerza ilocucionaria (que aquí hemos identificado con la dimensión pragmática del significado)—. Pero la aceptación de una tesis semejante depende del concepto de significado con el que se esté trabajando. Así, dado que en nuestro caso estamos trabajando con una noción de significado que se integra por tres dimensiones, una de las cuales es la intencional. En este contexto resulta absurdo poner por un lado el significado y por otro la

---

<sup>70</sup> Ricoeur, P. “El lenguaje como discurso”, en *Idem. Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, *Op. cit.*, p. 26.

<sup>71</sup> Ricoeur, P. “The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text”, *Op. cit.*, p. 83. Las bastardillas corresponden al original. [“De la misma manera que un texto es separado de su autor, una acción es separada de su agente y desarrolla consecuencias por sí misma. Esta autonomización de la acción humana constituye la dimensión *social* de la acción.”]

intención, dado que lo intencional da cuenta de una de las tres dimensiones del significado —del mismo modo que, como ocurría con la discusión con Austin, estuvimos en desacuerdo en trabajar con el significado (*meaning*) por un lado y la *force* por otro<sup>72</sup>—.

A cambio de la propuesta ricoeuriana de distinguir entre significado e intención y de separar de su agente el significado de una emisión o manifestación, quiero sostener aquí la tesis de que la acción humana no precisa ser “separada de su agente” ni dejar al margen su dimensión intencional (como tampoco su dimensión pragmática) para ser considerada en su dimensión social que es donde, en efecto, gana su posibilidad de fijación. Ello porque las *intenciones*, lo mismo que los *contenidos semánticos y pragmáticos* con los que las acciones humanas están entretnejidas de un modo constitutivo, no son un reflejo mecánico de los patrones sociales, pero tampoco están al margen de ellos (me refiero a los tres componentes).

\*\*\*

¿A qué se debe esa renuencia a considerar las intenciones (o el significado intencional) como un legítimo ámbito de trabajo hermenéutico? Quizá la respuesta está en la historia.

La propuesta hermenéutica de carácter psicologista que ha resultado más influyente es la de W. Dilthey, quien sugiere que el método del “*Verstehen*” implica comprender las manifestaciones simbólicas partiendo de todo tipo de signos externos desde los cuales resulte posible llevar a cabo un proceso “empático” de “transportación” *psicológica* para comprender desde dentro las “vivencias” que el autor ha tenido que experimentar en el momento

---

<sup>72</sup> Al parecer tanto Ricoeur como Austin siguen aceptando tácitamente una noción meramente o al menos centralmente proposicional del significado. Ello origina que tengan que verse impulsados a realizar algunas piruetas mentales para conceder un lugar a los componentes intencionales y pragmáticos, pero sin que lleguen a confundirse con el significado, que para ellos, es lo mismo que el contenido proposicional.

de realizar su obra. El intérprete debe transportarse mentalmente al contexto situacional específico donde se generó la expresión simbólica a la que dirige su atención para *reexperimentar el proceso de generación de una obra*. De esta forma, es menester recobrar la “experiencia de vida” contenida en una “expresión de vida”, lo que implica tener que ‘ponerse en los zapatos’ de Miguel Ángel para comprender el “significado original” del *Moisés*.

Dice W. Dilthey: “sobre la base de esta empatía o transportación se eleva la forma más alta de comprensión en la que la totalidad de la vida mental se pone en actividad, a través de la recreación o revivencia.”<sup>73</sup>

Pues bien, es contra la pretensión de que es posible acceder a algo así como los “significados originales” de los productos simbólicos, y contra ese tipo de procedimientos, en los que la “historicidad” —en términos de Gadamer: la “situación hermenéutica”— del propio intérprete queda en entredicho, por considerar que salir de sí es condición *sine qua non* para comprender al otro o lo otro en sí mismo y al parecer sin mediación alguna del intérprete, que los teóricos más actuales de la hermenéutica (especialmente Gadamer y Ricoeur) reaccionan.

Pero en ese afán de “despsicologizar” la comprensión se corre el riesgo de caer en el extremo de dejar de atender la parte intencional de las acciones. Y con ello, la parte subjetiva del significado de las obras humanas. Por eso ante la pregunta: ¿Es plausible hoy una hermenéutica que se dirija a la comprensión no sólo del significado objetivo e intersubjetivo de la acción sino además de las intenciones de su agente sin caer en las aporías que traían anejas las hermenéuticas psicologistas? Mi respuesta es *sí*.

En primer lugar, porque ante un producto simbólico —trátase de una acción, un texto o cualesquiera otra expresión o manifestación inteligible en términos de significado—, la imputación de una intención implica, lo mismo que la imputación de un contenido semántico o pragmático, el

---

<sup>73</sup> Dilthey, W. “The Understanding of other Persons and their Life-Expressions”, *Op. cit.*, p. 153.

reconocimiento de la existencia de al menos dos horizontes hermenéuticos. El horizonte desde el que la obra fue generada no es idéntico al horizonte desde el que es interpretada. Y el intérprete no puede (ya no es sólo que no deba) renunciar a su propio horizonte para ir a ponerse en el de aquél cuya obra trata de comprender. La tarea de la hermenéutica, la comprensión pues, consiste más en una *fusión horizontal* que en una *transportación* que dejaría al intérprete sin ningún asidero. Pero ello no es privativo de la dimensión intencional, ya que también la dimensión pragmática y semántica implican anticipaciones de sentido mediante las que el intérprete imputa un significado a una obra. En los tres casos, tales imputaciones se reconocen como falibles y aún como complementarias con respecto a otras que se realicen desde otros tantos horizontes posibles.

En segundo lugar, porque las intenciones no remiten solamente a un ámbito intrasubjetivo, sino que llevan incita la impronta objetiva e intersubjetiva propia de la historicidad tanto de su autor como de aquel que procura comprenderlas. A eso se refiere K.-O. Apel cuando dice que: “yo tengo intenciones con sentido válidas sólo porque hay un lenguaje en el que no solamente están fijadas mis intenciones con sentido”<sup>74</sup>. Ese lenguaje es vinculante porque está hecho de signos intersubjetivamente reconocidos, luego, constituyen patrones persistentes, luego, están *inscritos* en la historia. Es justamente con relación a esos “patrones persistentes” —que podríamos denominar con Habermas “plexos simbólicos”, con Gadamer “tradición” y con Wittgenstein “juegos de lenguaje”—, que una acción es inscrita.

*Una acción es inteligible porque no es una mera ocurrencia individual, sino una jugada hecha en un juego con reglas intersubjetivamente vinculantes, si bien no definitivas y casi nunca explicitadas por los agentes mismos que las siguen. Pero si no es una mera ocurrencia individual tampoco es un mero reflejo de determinaciones naturales y/o sociales. Si los agentes pueden*

---

<sup>74</sup> Apel, K.-O. “Cientística, hermenéutica y crítica de las ideologías”, en *Idem. La transformación de la filosofía, II*. Madrid, Taurus, 1985, p. 94.

*plantear sus actos*, entonces tienen la posibilidad de elegir entre reglas alternativas, y aun cuando hagan esa elección de un modo intuitivo, no pueden dejar de hacerla. Un sujeto agente siempre toma sus decisiones, y lo hace del único modo que le es dable hacerlo, como el ser históricamente constituido que es. Por eso no se puede regatear el hecho de que las intenciones de un agente sean, en efecto, *sus intenciones*, pero esas intenciones *suyas* no son ocurrencias de un sujeto estafalario, al margen de su mundo de la vida y de los plexos simbólicos por referencia a los cuales ese mundo de la vida es generado, reproducido y hasta transformado. Sino que son ocurrencias de un individuo que sin perder su carácter individual, subjetivo, es un ser-en-el-mundo.

Si ello es así, entonces tanto en una investigación orientada al estudio de contemporáneos —con los que podemos encontrarnos “cara a cara”— y de sus emisiones y manifestaciones, como en un estudio enderezado al tratamiento de emisiones y manifestaciones de sujetos con los que no es dable ese tipo de relación, es posible la elucidación de la estructura noemática de sus acciones, pero junto con ella, imbricada en ella, de su estructura noética. Y si ello es así, parte de la tarea hermenéutica consiste en darle su lugar a la dimensión intencional del significado, entendiendo esta dimensión de la intencionalidad como una componente constitutiva y no accesoria del significado global de los productos simbólicos a cuya comprensión se enderezan sus esfuerzos.

\*\*\*

Ello no sólo es posible y legítimo desde el punto de vista metodológico, sino, yo diría que también del todo necesario tratándose de trabajos de actualidad histórica (vale decir: de trabajos con potencialidad para intervenir de algún modo en la historia que se está haciendo) porque, desatender el aspecto de la intencionalidad de los productos simbólicos, y en especial de las acciones, trae consigo un problema delicado, a saber: si se renuncia a la imputación de

intenciones por parte de un agente (o de un “tipo” de agentes), en el acto queda sin efecto la imputación de la *responsabilidad ética y política* de sus acciones, pero además queda roto uno de los principales vasos comunicantes entre el trabajo del científico social y la actuación práctica de los sujetos investigados: se trata del análisis crítico de las implicaciones del sentido del proyecto a partir del cual una emisión o manifestación (un texto, una acción, una escultura, una huelga, una masacre, un proceso educativo, etc.) ha sido generada. Y este momento tan complicado y contradictorio en el que vivimos no parece ser el más adecuado para renunciar a nuestras propias responsabilidades, ante las implicaciones de los propósitos y despropósitos por los que nos orientamos. Y ello ante nosotros mismos tanto como ante la historia.

### **16b. Acciones y formas de vida**

Buscando abundar en el tratamiento de la categoría de acción, y de la relación de su significado con el contexto social en que es generada, se intentará una respuesta a la siguiente cuestión: ¿Cómo puede ser intersubjetivamente vinculante el significado de una acción? La respuesta es sencilla en apariencia: una acción resulta inteligible de modo intersubjetivo porque los agentes siguen reglas —al menos de modo intuitivo—, y las reglas por definición son colectivas: no son meras ocurrencias individuales.

Desde el último L. Wittgenstein<sup>75</sup>, y particularmente desde la *Idea of social science* de P. Winch, el concepto de “seguir una regla” es considerado

---

<sup>75</sup> En su primera etapa, representada por el *Tractatus logico filosoficus*, L. Wittgenstein caló hondo en los terrenos del llamado “positivismo lógico”, empeñado en elaborar las bases de un lenguaje unívoco y universal que permitiera a las ciencias hacer constataciones *bis a*

como un elemento constitutivo de las acciones, por eso J. Habermas dice que las ciencias referidas al comportamiento: "definen su ámbito objetual de suerte que sólo se permiten descripciones de regularidades empíricas observables e hipótesis nomológicas para la explicación de tales plexos observables, mientras que las ciencias de la acción se ven ante la tarea de describir objetivaciones dotadas de sentido y de analizar conforme a *características internas* las reglas conforme a las cuales han sido producidas."<sup>76</sup> En este orden de ideas, la hermenéutica tendría que considerarse del lado de las ciencias referidas a la acción, donde la noción de causa sede su sitio a la noción de motivo que subyace a una intención, siendo la intención la depositaria de un proyecto susceptible de ser planteado por un sujeto-social. Es decir, por un individuo objetivo al que se le atribuye o imputa una subjetividad que es suya sin menoscabo de que haya sido intersubjetivamente (socialmente) formada.

Las ciencias de la acción se orientan a la comprensión del contenido proposicional e intencional, así como a la reconstrucción de las reglas conforme a las cuales un producto simbólico (una frase, una escultura, un libro, una pieza musical, un artefacto, una interacción, etc.) ha tenido que ser producido. Importan pues las tres dimensiones del significado de una acción, tanto como la elucidación de los elementos y mecanismos por los que en un grupo social (o en diversos grupos e incluso, en ciertas cuestiones, en todos ellos) se generan las condiciones para que un tipo específico de acción signifique una u otra cosa.

---

*bis* entre palabra y objeto. En cambio, en su segunda etapa, representada por *Las Investigaciones filosóficas*, este autor sentó las bases sobre las que se ha desarrollado la filosofía del "análisis del lenguaje ordinario", que se ocupa de las relaciones entre el lenguaje y la acción cotidiana.

<sup>76</sup> Habermas, J. "Acciones, operaciones, movimientos corporales", en *Idem. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Op. cit., p. 234.

\*\*\*

Pero ¿qué es una acción y qué no lo es? ¿todo lo que *hace* el hombre puede ser considerado bajo la categoría de "acción"? Un estornudo, un tic nervioso, el proceso de digestión alimenticia, roncar mientras se duerme, etc., son "movimientos corporales", no precisan de ser planteados por un agente desde una intencionalidad orientada por reglas simbólicamente estructuradas para llevarse a cabo, por lo que *no* son acciones; hay también movimientos que no son iniciados (intencionalmente) por un agente, sino que él más bien los padece, como son los casos de: resbalar, recibir un balonazo en la espalda mientras camina uno por la calle, ser empujado en el metro, caerse del caballo, etc., que tampoco son acciones.

Las acciones se realizan siempre por referencia a un contexto e implican un saber (no necesariamente tematizado) que no es azaroso sino que hunde sus raíces y es comprensible justamente en relación con un entramado de reglas conforme a las cuales se estructura el "juego de lenguaje" de una determinada "forma de vida".

Con L. Wittgenstein, llamaremos juego de lenguaje: "al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretelado."<sup>77</sup> Pero cabe recordar que, para el mencionado autor: "La expresión 'juego de lenguaje' debe poner de relieve que *hablar* un lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida... E imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida."<sup>78</sup> Así pues, aprender un juego de lenguaje es aprender las "reglas del juego"<sup>79</sup> de una determinada forma de vida porque tales reglas no son

---

<sup>77</sup> Cfr. Wittgenstein, L. *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica, s. f., p. 25.

<sup>78</sup> *Ibid.*, pp. 39, 31. Las bastardillas corresponden al original.

<sup>79</sup> Los "juegos de lenguaje" son entendidos como plexos que subyacen al habla y a la acción cotidiana. Dentro de ellos puede decirse que habla y acción se interpretan de modo recíproco, lo que los capacita para dar cuenta de interacciones devenidas hábito para los agentes. Al desarrollar un análisis de los "lenguajes naturales" bajo la mirada de los "juegos de lenguaje", Wittgenstein se interesa principalmente por tres cuestiones, a saber: 1) los

solamente de tipo gramatical sino también, y muy especialmente, son reglas de acción.

\*\*\*

J. Searle lleva más lejos las propuestas wittgensteinianas cuando realiza su clasificación entre lo que denomina "reglas regulativas" y "reglas constitutivas."<sup>80</sup> Las primeras permiten *regular* una actividad cuya existencia *no depende* de ellas, su forma característica es: "Si Y, haz X". *V. gr.:* en un grupo escolar puede establecerse como regla regulativa no mascar chicle en el aula: "Si estás en el aula, no masques chicle", pero la existencia de la clase como tal no es lógicamente dependiente de que se masque o no se masque

---

jugadores entienden el juego porque lo pueden jugar, sin que necesariamente se hayan explicitado ya en qué consiste tal poder; 2) es necesario que exista un consenso entre los jugadores respecto a las reglas que han de considerarse vigentes, por lo que las interacciones desempeñan aquí un papel fundamental, y finalmente; 3) Con el modelo del juego es posible dar cuenta de las condiciones necesarias y suficientes para la constitución de nuevos contextos de interacción porque al realizar variaciones suficientes en las viejas reglas constitutivas, los agentes pueden dar lugar a un nuevo juego. Sin embargo, en este último punto podemos dar con dos límites en la propuesta wittgensteiniana de concebir al juego como un modelo adecuado para la comprensión de las interacciones sociales en general. En primer lugar, según Wittgenstein las reglas son totalmente negociables, lo que no puede ocurrir con la misma arbitrariedad en los tratos cotidianos de los agentes como ocurre en los juegos convencionales dada la circunstancia de que las reglas de acción reconocidas por lo general en forma atemática por los agentes son constitutivas no sólo de su forma de vida, sino de su propia personalidad, por lo que su modificación no resulta tan a la mano como podría ser el caso en un juego de mesa por ejemplo. En segundo lugar, parece que Wittgenstein no se percató de que mientras que una jugada en un juego X no significa nada fuera del contexto de ese juego, las reglas conforme a las cuales se orienta la acción constituyen incluso la posibilidad de la experiencia. Pues bien, con esas reservas y teniendo a la vista esas precisiones es que emplearemos aquí las categorías de "regla", "juego", "jugada" y sus afines.

chicle porque, si alguien lo hace, la lógica general no se verá afectada hasta tal punto de poder considerarse como *otra* clase. Por su parte, las reglas constitutivas no sólo regulan, sino que *constituyen* una actividad cuya existencia (como tal actividad y no otra) les resulta *lógicamente dependiente*. Su forma característica es: "X cuenta como Y en el contexto C". V. gr.: si en una clase ser maestro "cuenta como" ser el que sabe mientras que ser alumno "cuenta como" ser quien no sabe, la forma en que se desarrollen las interacciones no podrá sino depender de esa "regla de fondo" ya que en las interacciones —relativas a informaciones, normas, juicios estéticos, etc.— entre el maestro y los alumnos, todo lo que se diga y todo lo que se haga *contará como* lo determine la regla en cuestión.

Por eso cuando se cambian las reglas constitutivas, en realidad se cambia de juego. Volviendo al ejemplo anterior, si en ese grupo se lograra instituir que ser alumno también *cuenta como* ser alguien que sabe (se adecua, juzga correctamente, etc.), el juego que se estaría jugando no sería más el mismo.

Pues bien, con relación al papel que juega la elucidación de las reglas en una investigación social, J. Searle propone la distinción entre "hechos brutos" y "hechos institucionales". Los primeros encuentran sus bases en "simples observaciones empíricas que registran experiencias sensoriales", mientras que, los segundos son aquellos que presuponen "la existencia de ciertas instituciones humanas."<sup>80</sup> De acuerdo con nuestro autor, mientras que la representación de los hechos institucionales puede dar cuenta de los hechos brutos, éstos, en cambio, no son lo suficientemente ricos como para abarcar el espectro de requerimientos de los hechos institucionales porque, para hacerlo, requerirían comprender los sistemas de reglas constitutivas en las que los hechos institucionales cobran coherencia y sentido. A partir de

---

<sup>80</sup> Cfr. acerca de la distinción entre "reglas regulativas" y "reglas constitutivas" Searle, J. "Expresiones, significado y actos de habla", en *Idem. Actos de habla, Op. cit.*, pp. 31-60.

<sup>81</sup> *Ibid.*, pp. 59, 60.

estas premisas podríamos afirmar que los “comportamientos” son hechos brutos, mientras que las “acciones” son hechos institucionales. Pero entonces la diferencia entre comportamiento y acción no es imputable a la acción o al comportamiento por sí mismos, sino al tipo de tratamiento metodológico que se haga del quehacer humano en el contexto de una investigación social.

Una acción es una jugada realizada en un juego de lenguaje específico, con lo que no es, entonces, cualquier movimiento o comportamiento accesible a la *comprensión* solamente por referencia al *agente mismo* que en cada caso la realiza —porque en tales circunstancias no se estaría dando cuenta de lo que le permite a ese agente específico hacer inteligible (tanto para sí mismo como con relación a un *alter ego* real o potencial) su propia emisión o manifestación, que se inscribe siempre en un sistema de reglas con relación al cual cobra significado—, ni sólo *exteriormente* —porque en ese caso se dejarían sin aclarar los componentes proposicional, pragmático e intencional del significado, que no resultan aprehensibles por vía de la mera observación externa—.

De este modo, podríamos concluir que una acción es lo que un agente hace con una orientación. Es decir, que lleva incita una *intencionalidad*, pero que, además, es inteligible para al menos un *alter ego* real o potencial. Y al concepto de actuar inteligiblemente en un contexto le es correlativo el concepto de “seguir una regla”, aunque es posible —y frecuente— que el agente realice esa “observancia creativa” de la regla de un modo implícito. De cualquier forma, esa orientación por reglas se realiza en el contexto de una “forma de vida” constituida por unas determinadas “reglas del juego”. Es decir, implica tanto un contenido proposicional como un contenido intencional y un contenido *pragmático*. Tanto el contenido intencional de una acción, como el contenido pragmático de la regla conforme a la cual se orienta y el contenido proposicional que lleva incito son, en principio, expresables lingüísticamente por el agente y por el intérprete en las

circunstancias adecuadas, y, finalmente, las “acciones en sentido estricto” consiguen un efecto en el mundo, lo que las distingue de las operaciones mentales o gramaticales que, siendo acciones, no cambian nada en el mundo hasta tanto el agente las pone en juego en sus relaciones con el mundo natural y social.

\*\*\*

Respecto a este último punto, en lo que se ha denominado como la acción en sentido estricto, pueden distinguirse *tres tipos de reglas*, a saber: las *tecnologías*, las *estrategias* y las *normas*, que constituyen correlatos de otros tantos tipos de acción que J. Habermas<sup>82</sup> identifica respectivamente como: “acción instrumental”, “acción estratégica” y “acción normativamente regulada.”<sup>83</sup>

Los agentes mantienen relaciones “objetivantes” con el mundo físico, mientras que en sus intercambios con otros agentes mantienen relaciones “intersubjetivas” y “objetivantes”, además de manifestaciones “expresivas”. Pero lo importante aquí es que en cada caso recurren a un tipo diferente de “reglas” de acción, y todas las reglas de acción presuponen un contexto como la particular “forma de vida” en la cual han podido aprender *unas* técnicas, *unas* estrategias y *unas* normas, y como las condiciones bajo las cuales esas técnicas, esas estrategias y esas normas pueden ser aplicadas al actuar tecnológicamente, estratégicamente o normativamente.

---

<sup>82</sup> Cfr. al respecto: Habermas, J. “Acciones, operaciones y movimientos corporales”, *Op. cit.*

<sup>83</sup> Cfr. acerca de estas cuestiones: Habermas, J. “Relaciones con el mundo y aspectos de la racionalidad de la acción en cuatro conceptos sociológicos de acción”, en *Idem. Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Taurus, 1989, pp. 110-146. Cfr. también, del mismo autor: “Aspectos de la racionalidad de la acción”, en *Idem. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos, Op. cit.*, pp. 369-398.

A partir de esas consideraciones aparece con toda su fuerza la importancia de la relación entre la acción y el contexto en el que es producida, entre el texto de la acción y el contexto de una determinada forma de vida. Pero ello no quiere decir que el agente sólo *padezca* las reglas constitutivas y regulativas de su “mundo de la vida”. El agente es también quien proyecta, quien tiene propósitos, quien plantea sus actos, en fin: quien tiene *intenciones*. Y ya hemos visto que *sólo un movimiento que lleva incita una intencionalidad, planteada a su vez desde el horizonte del mundo de la vida en que el sujeto agente que la realiza ha sido formado, puede ser considerado como una acción*. Una acción humana es, entonces, en todo caso, una acción social, aún cuando quien la realice se encuentre, en ese momento, solitario.<sup>84</sup>

#### **16c. ¿Sólo textos y acciones con relación a formas de vida específicas?**

El ámbito de lo significativo no se restringe a manifestaciones escritas y a acciones inscritas en plexos de vida con diversos grados de especificidad o

---

<sup>84</sup> En este punto diferimos del concepto de acción social con el que M. Weber se compromete (y que, por lo demás, ha sido tan fecundo que me atrevería a caracterizar como el detonador de todos los conceptos de acción y de acción social que se han planteado después de él tanto en el ámbito de la filosofía como en el de la sociología). Para Weber una acción sólo puede ser considerada como social si un sujeto se dirige a otro, con lo que, en su ejemplo clásico, dos sujetos que chocan en sus bicicletas sin darse cuenta de ello, no estarían realizando una acción social. Desde mi punto de vista, en cambio, el hecho de que un individuo X vaya conduciendo una bicicleta es ya una acción social, a menos que X haya ideado y construido por sí mismo tanto la bicicleta como el camino o la vereda que recorre. Sin el componente social, sin los otros individuos en relación con los cuales X llegó a ser lo que es, y que se manifiesta en su práctica ciclista, nada de esa práctica tendría sentido, equivaldría al caminar de un león o al galopar de un caballo o al planear de un albatros.

generalidad<sup>85</sup>, sino que alcanza a toda manifestación o expresión humana que constituya una exteriorización inteligible en su significado. Es por ello que, a partir del reconocimiento de la inevitabilidad de la comprensión en la conformación de todo hombre, y de la lingüisticidad en la que se desarrolla la comprensión, Gadamer postula la pretensión de universalidad del problema hermenéutico. Lo mismo el "investigador de la naturaleza", que el que cultiva las ciencias del espíritu, o el "crítico de arte", el que disfruta una obra plástica o una pieza musical, o el individuo común que se relaciona con los demás, para todos ellos, el modo de experiencia del mundo en general es hermenéutico. "Así debe entenderse [dice Gadamer] la pretensión de universalidad que corresponde a la dimensión hermenéutica. La comprensión va ligada al lenguaje."<sup>86</sup>

Así, por un lado, en cualquier caso la comprensión va ligada al lenguaje, ya se trate de comprensión de una obra musical, de una acción, de las normas y valores de un grupo social, de un fenómeno natural, de un texto religioso o literario o científico, etc. No es posible comprender al margen las "resonancias" del lenguaje en el que vive quien comprende. Y, por otro lado, la construcción del propio mundo en el lenguaje es, en todo caso, una tarea hermenéutica. "La auténtica coordinación de los seres humanos se produce como resultado de ser cada cual una especie de círculo lingüístico y de que estos círculos se tocan y se amalgaman constantemente. Lo que así se realiza es siempre el lenguaje, con su vocabulario y su gramática, como antes y ahora, y nunca sin la inagotabilidad interna del diálogo que este pone en

---

<sup>85</sup> Aquí aparece el problema de la relación entre el sistema y el mundo de la vida, por un lado, y el problema de la relación entre el sujeto individual y la comunidad humana, por el otro. Ambos son asuntos de la mayor importancia, pero dados los limitados propósitos de este informe, no nos detendremos en su consideración.

<sup>86</sup> Gadamer, H.-G. "La universalidad del problema hermenéutico", en *Idem. Verdad y método II, Op. cit.*, p. 223.

marcha entre cada hablante y su interlocutor. Tal es la dimensión fundamental de lo hermenéutico.<sup>87</sup>

Por mi parte coincido en lo fundamental con la tesis gadameriana de la universalidad del problema hermenéutico, que se manifiesta lo mismo en la lectura de una partitura musical, que en la integración de una comunidad de científicos naturales, en la conformación de la identidad de un grupo de agricultores, etc. Sin embargo, las objeciones que hace Habermas a esta tesis son dignas de consideración, especialmente cuando, frente al sesgo lingüístico introducido por Gadamer, aquél propone tomar en consideración de un modo más sistemático el trabajo y las relaciones de dominación como otras tantas componentes que, eso sí, junto con el lenguaje, constituyen el problema hermenéutico. El resultado de ello sería la pérdida de la transparencia del lenguaje y del diálogo a los que Gadamer les apuesta sin conceder. Habermas, en cambio, se mueve en un juego en el que no se descarta la duda, sino que prevalece la sospecha de que las comunicaciones no fluyen, necesariamente, con base en puros diálogos auténticos, exentos de toda actitud objetivadora, estratégica. Aunque esto será objeto de comentarios más amplios a lo largo de las próximas páginas.<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 224.

<sup>88</sup> *Cfr. infra: Parágrafo 18 de este informe.*

## **V. Lo digno de ser investigado**

En el encuadre de esta *Segunda parte* del informe anunciamos que serían tres las cuestiones a abordar. La primera, que ha correspondido al *Capítulo III*, consistió en el análisis de las implicaciones metodológicas que trae consigo el compromiso con una determinada estrategia categorial. De ello ha resultado, entre otras cosas, que lo investigable para un estudioso de la sociedad se encuentra estrechamente vinculado con la posición *teórico-epistemológica* que asume, y que es desde la que emprende su quehacer. Sea que lo haga de manera implícita o explícita.

Posteriormente, en el *Capítulo IV* hemos propuesto que la decisión acerca de lo que pueda ser considerado como tematizable al interior de un proyecto de investigación tiene que ver no solamente con asuntos teórico-epistemológicos, sino también *teórico-ontológicos*, por cuanto en toda investigación se toma postura acerca de la cuestión metateórica relativa al tipo de “mundo” (o de “mundos”) que resulta (n) accesible (s) a un tratamiento sistemático. En este punto, de nueva cuenta, se ha sostenido la tesis de que tal asunción puede ser realizada de manera temática o expresa, pero es inevitable.

Finalmente, en el *Capítulo V*, que nos ocupa en este momento, emprenderemos dos tareas. La primera será poner sobre la mesa de discusión qué es, más allá de lo presumido como existente y aún como investigable en términos sistemáticos, lo que resulta *digno de ser investigado*

al interior de un proyecto planteado en términos hermenéuticos. Para ello se entablará un debate con las propuestas que pugnan por una “neutralidad axiológica” en el ámbito de la investigación social. La tesis con la que nos comprometemos consiste en que tal neutralidad no es posible ni deseable en el nivel de la situación de partida del investigador (1), ni en el de los recursos con los que son realizadas las indagaciones (2), ni, finalmente, en el de la atención a las implicaciones éticas, políticas y sociales de todo tipo que los resultados de las pesquisas así planteadas puedan traer consigo (3). En eso consiste el contenido del *Parágrafo 17*.

La segunda tarea asignada al presente *Capítulo* es el análisis de lo que en lo sucesivo denominaré “modalidades de investigación hermenéutica”, en las que se contemplan principalmente tres tipos de estudios que considero ser no sólo justificadamente abordables, sino además, justificadamente *dignos de ser* abordados desde un horizonte metodológico como el que hemos venido esbozando a lo largo de este informe. Se trata, concretamente, de explorar las posibilidades de lo que aquí denominamos: “comprensión de contenidos”, “comprensión reconstructiva” y “análisis crítico”. La tesis subyacente consiste en que cada una de esas modalidades de investigación (no necesariamente divorciadas al interior de un proyecto indagatorio específico) nos abre la posibilidad de dar cuenta de cuestiones que, en el campo de las ciencias sociales, resultan legítimas candidatas a un tratamiento sistemático y problematizador. A un tratamiento tal que justifique reclamar para ellas una dignidad mayor que la de meras opiniones, aunque no pretendan en ningún sentido algo así como un certificado de infalibilidad, dado que tal tipo de certificados no suelen extenderse ni siquiera a los resultados de las investigaciones realizadas en las ciencias más exactas y firmes que el hombre haya podido construir hasta el día de hoy. Además, cabe aclarar que no estamos planteando la tesis de que esas tres modalidades de investigación sean las *únicas* dignas de ser consideradas en una investigación hermenéutica o de otro tipo, sencillamente decimos que: *también* lo son.

Es sobre esto que versan las tres secciones del *Parágrafo 18*, con el que cerramos tanto el *Capítulo V* como la *Segunda parte* de este informe.

## **17. El problema de la neutralidad axiológica**

M. Weber es quizá el teórico más citado en las discusiones acerca de la tesis de la “neutralidad valorativa” al interior de los trabajos de investigación en ciencias sociales. Ello no es gratuito, se trata de un pensador que ha ejercido una enorme influencia en el sentido de los derroteros de la investigación social durante todo este siglo. Pero no es este el lugar más adecuado para analizar el alcance de la influencia de Weber en la ciencia social contemporánea. Interesa por lo pronto evaluar las implicaciones de su postulado de realizar una distinción de principio entre “ciencia social” y “política social”. Postulado en el que se enmarca su tesis de la necesidad de preservar la neutralidad en cuestiones axiológicas en los informes de las investigaciones sociales.

\*\*\*

Para Weber son dos las tareas susceptibles de ser realizadas legítimamente en el contexto de una investigación social. Por la primera se busca ampliar nuestro saber acerca de los “hechos” de la vida social, mientras que, por la segunda, se intenta contribuir a la formación de un “juicio” (técnico) sobre los problemas a los que nos vemos compelidos a dar respuesta en el transcurso de nuestro proceso vital. La primera tarea tiene que ver con lo que se *sabe*, la segunda con lo que se *hace*. Pero en el frente de intersección entre lo que la ciencia permite saber por un lado, y el hacer de los sujetos agentes sociales por el otro, la relación se vuelve problemática. La ciencia no

puede, o mejor dicho, “no debe” —de acuerdo con Weber—, proporcionar normas o ideales traducibles en términos de fines sociales. Puede proveer (meras) informaciones con aptitud para un rendimiento a la hora de tomar decisiones de carácter técnico, pero solamente en el caso de que esas (meras) informaciones sean expresadas por el investigador en un lenguaje axiológicamente neutral.

La propuesta weberiana no consiste, entonces, en que las (meras) informaciones obtenidas por la vía científica estén abocadas de modo exclusivo a “ordenar conceptualmente los hechos”, ya que se reconoce que, al hacer esto, también ofrecen elementos de juicio para sopesar las posibilidades de resolución de problemas (técnicos). Y ello de tres diferentes formas que nuestro autor identifica del modo siguiente:

- 1) La “*crítica técnica*”. Que permite calibrar los alcances que el *empleo de unos medios* determinados ofrece para el logro de unos fines ya dados.
- 2) La “*aclaración del significado*” de aquello a lo que se aspira. Que permite *aclarar los fines* que se persiguen y la conexión existente entre las ideas que les subyacen, y, finalmente
- 3) El “*enjuiciamiento lógico-formal*” de los fines así clarificados. Que permite analizar la *coherencia interna* entre los elementos constituyentes de un plexo de fines vigentes en un contexto.

Así, de acuerdo con Weber: “Una ciencia empírica no puede enseñar a nadie qué *debe* hacer, sino únicamente qué *puede* hacer y, en ciertas circunstancias, qué *quiere*.”<sup>1</sup>

Enjuiciar la validez de los fines y los valores sociales (en términos no solamente lógico-formales sino éticos, políticos y culturales en sentido

---

<sup>1</sup> Weber, M. “La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social (1904)”, en *Idem. Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993, p. 44. Las bastardillas corresponden al original.

amplio) es un asunto al que nuestro autor concede la mayor importancia para la vida social, pero, de acuerdo con él, un enjuiciamiento de ese tipo no es un asunto de la ciencia, porque en última instancia no descansa en la razón sino en la fe. De eso se sigue la necesidad de reconocer la diferencia entre problemas político-sociales por un lado, y problemas técnicos por el otro. Los segundos obtienen apoyo de la ciencia, mientras que los primeros no. Los criterios reguladores para la resolución de los problemas político-sociales pueden y deben ser puestos en cuestión, pero no por la ciencia, ya que se dirimen en términos de “intereses de clase”, de “cosmovisiones”, en fin, de “cuestiones culturales”, y en este campo: “sólo las religiones positivas —expresado con mayor precisión: las sectas ligadas por un dogma [pero no las ciencias]— pueden conferir al contenido de valores culturales la dignidad de un *mandato ético incondicionalmente válido*.”<sup>2</sup> De ello obtiene Weber la conclusión de que es menester establecer una distinción de principio entre: “conocer”, por un lado y “juzgar” por el otro. Entre ciencia social y política social. Entre cuestiones de hecho y cuestiones de valor para la toma de decisiones. Con la ciencia podemos conocer y tomar decisiones técnicas, pero

---

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 46. Las bastardillas son mías. Pudiera pensarse que las reservas de Weber se justifican en tanto se refiere a mandatos éticos que pretenden una “validez incondicionada”, pero entonces el mismo tipo de objeciones puede hacerse a enunciados fácticos con pretensiones similares. El problema de la dudosa reputación de las propuestas que pretenden una validez incondicionada no es exclusivo de normas, valores, fines y cosas por el estilo, sino que alcanza también a las cuestiones de “conocimiento”: a aquello que se presenta como mera información. Y si son tan falibles las discusiones críticas que versan sobre cuestiones axiológicas, como las que versan sobre la información acerca de presuntos hechos, entonces no se justifica la decisión de desatender a unas en vista de un rasgo que comparten con otras a las que si se considera legítimamente atendibles. Por supuesto estoy de acuerdo en la precariedad de los mandamientos éticos que pretenden validez incondicionada, pero no son menores mis reservas respecto a enunciados fácticos con pretensiones similares. En fin, yo diría que a pesar de la falibilidad de las propuestas que se hagan en uno y otro terreno, las propuestas no pueden dejar de hacerse, al menos con la finalidad de construir faros orientadores mientras las discusiones continúen. Y seguramente continuarán, en ambos casos, mientras haya hombres sobre la faz de la tierra.

la ciencia no nos provee en absoluto de herramientas para juzgar lo que sea bueno, correcto, en fin, digno de ser perseguido como un fin.

\*\*\*

En un escrito mucho más reciente,<sup>3</sup> A. W. Gouldner<sup>4</sup> analiza las implicaciones del postulado de neutralidad axiológica y encuentra que se ha convertido en un “mito” dispuesto a ser esgrimido de tantas formas que, aunque la mayoría de los científicos —y demás estudiosos de los asuntos humanos y sociales— están intuitivamente de acuerdo en la necesidad de observarlo al realizar su trabajo, difícilmente podrían ponerse de acuerdo en una respuesta a la pregunta que inquiera por su significado.<sup>5</sup> En este marco, por neutralidad valorativa se entiende igualmente: o bien

- i) Indiferencia ante las implicaciones sociales, culturales, morales y políticas de la labor del investigador social, o bien
- ii) Necesidad de distinguir, en los informes de investigación, entre cuestiones de hecho y cuestiones de valor (entre enunciados

---

<sup>3</sup> Cfr.: Gouldner, A. W. “El antiminotauro: el mito de una sociología no valorativa”, en *Idem. La sociología actual: renovación y crítica*, Madrid, Alianza Editorial, 1979, p. 411. Este texto fue revisado en una antología compilada por J. Issa (*Aproximación a la metodología de las ciencias sociales*, México, UAM-I, 1994, pp. 409-431).

<sup>4</sup> La explicación (sociológica) que ofrece Gouldner al empeño de Weber por preservar la distinción entre ciencia social y política social consiste en que, con ella, Weber buscaba “preservar la autonomía de la universidad” que estaba en riesgo si en un momento tan candente como el que vivió, los científicos sociales se hubiesen dedicado a extraer conclusiones normativas de carácter ético, político y cultural, y lo hubiesen hecho en nombre de la ciencia. De ser así, el precio pagado a cambio de la preservación de la autonomía universitaria no fue pequeño. A decir de Gouldner, fue ni más ni menos que el de: “apartar la universidad de una de las tradiciones intelectuales básicas de Occidente: la exploración dialéctica de los propósitos fundamentales de la vida humana.”<sup>4</sup> (*Ibid.*, p. 416.)

meramente fácticos, que corresponderían a la ciencia social, y juicios de valor, que corresponderían a la política social), o bien

- iii) La imposibilidad de deducir el deber ser del ser, o bien
- iv) El imperativo de no expresar "sentimientos" a favor o en contra de lo que se estudia, o bien
- v) El principio de que si un científico conoce elementos que refutan una referencia axiológica muy extendida en un contexto, debe esperar a que los nativos de ese contexto vayan y le pregunten, o, en caso de que no lo hagan, debe callar definitivamente (por ejemplo, si su trabajo científico le permitiese refutar la creencia en una supuesta superioridad racial de un grupo), o bien
- vi) La exigencia de que el científico social realice su quehacer procurando dejar a un lado todo tipo de presupuestos, ya que las ideas, los fines y los valores preconcebidos no hacen sino contaminar, desde el principio, los resultados de su labor.

De modo general, en esos planteamientos suele reconocerse la herencia o de plano la paternidad weberiana por parte de quienes los actualizan. No obstante, excepto "ii", el resto de ellos le resultarían francamente irreconocibles a su propio supuesto autor. La tesis "i" no es una con la que Weber se identifique, para él la indiferencia moral y política no es en modo alguno deseable. Weber mismo sugería la necesidad de hacer juicios de valor pero, eso sí, distinguiéndolos con toda claridad de los enunciados con pretensiones de ordenar conceptualmente una realidad que ya existe o que ha existido, y que son los propios de la ciencia. Justamente en eso consiste

---

<sup>5</sup> Dice Gouldner: "algunos abogan por una sociología libre de valores de manera ritual, sin tener idea clara de lo que ello puede significar." (*Ibid.*, p. 412.)

“ii”. Con ello, lo que Weber hace es apostar a la objetividad científica,<sup>6</sup> pero sin caer en la indiferencia moral o política.

Con “iii” ocurre que Weber no hizo tema de la posibilidad o imposibilidad de deducir el deber ser del ser (al respecto sigue vigente un debate que lleva siglos pero en el que aquí no vamos a profundizar<sup>7</sup>). Con

---

<sup>6</sup> Para Weber, la “objetividad” científica consiste en la continuidad de un enunciado explicativo con respecto a la “realidad” que se busca ordenar conceptualmente. En ese sentido, la objetividad sería la condición necesaria y suficiente para el reconocimiento de la “verdad” de ese enunciado. Por mi parte considero más adecuada una noción de “objetividad” según la cual ésta se concibe en términos de “identidad de experiencias”; identidad que en principio es posible para sujetos cuyos marcos categoriales son similares en aspectos relevantes a la experiencia en cuestión. La verdad, en cambio, es una pretensión de validez que implica una oferta de reconocimiento incluso a nivel interesquemático, es decir, entre sujetos y comunidades que disponen de marcos categoriales diferentes. Así, la identidad de experiencias en la que se apoya el reconocimiento de la objetividad de un enunciado, no implica de suyo el desempeño de una pretensión de verdad, y, a la inversa, es posible que en ciertos contextos se reconozca a un enunciado como verdadero sin que para ello medie la identidad de experiencias incita en la noción de objetividad. Objetividad y verdad no son, entonces, conceptos divorciados, pero tampoco se confunden uno con el otro, ni uno de ellos implica al otro de modo necesario como pensaba Weber. Cfr. al respecto: Olivé, L. “dos concepciones de verdad y sus relaciones con la teoría social”, en *Revista Latinoamericana de Filosofía*, Volumen XII, No. 2, julio de 1986, Buenos Aires, pp. 161-183. Cfr. también: Villoro, L. “Sobre justificación y verdad: respuesta a León Olivé”, en *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía*, Vol. XXII, No. 65, agosto de 1990, México, pp. 73-92.

<sup>7</sup> Una de las más recientes e interesantes discusiones que conozco sobre este punto se encuentra en: M. Beuchot. *Filosofía y derechos humanos*, México, S. XXI, 1993. En esta obra, Beuchot afirma que sí es posible deducir el “deber ser” del “ser”. “Los derechos humanos [dice] aún pueden fundamentarse filosóficamente en la idea de una naturaleza humana, como se hacía con los derechos naturales.” (*Ibid.*, p. 16.) De ser esto así, la aprehensión y fundamentación de los primeros principios de la “naturaleza humana” (del “ser” del hombre), permitiría la obtención de unos principios normativos dignos de ser considerados como válidos (y así, como un “deber ser”) para todo aquél a quien se reconociese como un ser humano. Lo cierto es que la tesis más extendida el día de hoy es muy diferente a la que Beuchot propone. Consiste por un lado en la inconveniencia de obtener un “deber ser” abstracto a partir de un abstracto “ser”, y, por otro lado, en el

relación a “iv”, la cuestión se resuelve en los mismos términos ya expresados en el caso de “i”. Si el científico social desea expresar sus “sentimientos” ha de hacerlo distinguiéndolos de los resultados propiamente científicos de su trabajo. Por lo que toca a “v”, las cuestiones “de hecho” deben ser expresadas aunque con ello se violente el andamiaje de algún principio axiológico, en eso consiste la segunda de las potencialidades que Weber concede a la ciencia social y que hemos expuesto arriba.<sup>8</sup>

Finalmente, “vi” expresa una tesis que se aleja radicalmente de las propuestas weberianas, por cuanto, para Weber: “no es lo mismo ‘descaracterización’ que objetividad.”<sup>9</sup> Si bien es cierto que toda investigación tiene “carácter” (en el sentido de que solamente puede ser construida *a partir de lo que resulta significativo para el investigador, a partir de lo que al investigador le interesa, a partir de lo que, según él, “merece ser conocido”*), de eso no se sigue que, en sus resultados, se le permita ser tendenciosa. “Ningún análisis científico ‘objetivo’ de la vida cultural o de los ‘fenómenos sociales’ [dice Weber] es independiente de puntos de vista especiales y ‘unilaterales’, de acuerdo con los cuales éstos —expresa o tácitamente, de manera consciente o inconsciente— son seleccionados, analizados y organizados como objeto de investigación... [Lo que se demuestra en la circunstancia de que] No [son] las conexiones de hecho entre cosas sino las

---

reconocimiento de que tanto el ser como el deber ser están amarrados en cada caso con, y son construidos desde, plexos simbólicos y materiales concretos, que resultan vigentes y son validados en contextos concretos. Mi posición al respecto consiste en que el ser de un sujeto específico y de un particular grupo social alimenta al deber ser y es alimentado por él. Ello no implica la imposibilidad de la discusión, la apropiación y/o el intercambio recíproco de concepciones, valores, creencias, en fin, cosmovisiones, entre sujetos y grupos diferentes, pero sale al paso de tendencias que en nombre de una pretendida “naturaleza humana” —siempre reconstruida por sujetos históricamente constituidos—, buscan imponer su visión del mundo con la pretensión de que se trata de la (única posible) visión correcta.

<sup>8</sup> *Cfr. supra*: “La aclaración de significado”, p. 224.

<sup>9</sup> Weber, M. *Op. Cit.*, p. 50.

conexiones conceptuales entre problemas [las que] están en la base de la labor de las diversas ciencias.”<sup>10</sup>

No es, pues, en la situación de partida del investigador donde ha de buscarse la preservación de la neutralidad axiológica, ya que en este punto es imposible.

\*\*\*

Ahora bien, si tomamos como modelo de análisis el concepto de acción que para Weber constituye el paradigma de la racionalidad, a saber, la “acción racional con arreglo a fines” (o “acción teleológica”), encontramos en ella tres momentos cuyo análisis puede resultar relevante en el contexto de nuestras actuales deliberaciones. Se trata en primer lugar de la *situación de partida*, en la que, como hemos visto, nuestro autor no reconoce la posibilidad de neutralidad axiológica, y en eso, estamos plenamente de acuerdo con él, tal como ha quedado de manifiesto en el *Capítulo III* de este informe.

En segundo lugar, se trata de la *elección entre medios alternativos* para la consecución de un fin ya dado, pero como es el caso que —como se decía— para nuestro autor la acción más racional es la acción teleológica, entonces esa elección, si pretende ser “plenamente racional”, ha de realizarse con base en criterios meramente técnicos (no valorativos, ni sentimentales y menos aún tradicionales). Esos criterios habrán de atender, por un lado, la eficacia —que para la consecución del fin propuesto ofrezcan los medios seleccionados—, y, por otro lado, la eficiencia —en el empleo óptimo de esos medios—. La ciencia misma podría entonces colaborar —mediante la oferta de sus (meras) informaciones, sin mengua de su objetividad y su neutralidad—, para la toma de decisiones técnicas de este tipo.

Pero aquí sí debemos reconocer nuestro desacuerdo con Weber, porque la elección de los “medios” para la realización del trabajo científico va mucho

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 61, 57.

más allá de la opción entre “instrumentos” y “técnicas” con pretensiones de asepeca axiológica. Los marcos categoriales de partida y los que se van elaborando y transformando son también parte de los andamios desde los que se construye una investigación, como lo son las posiciones teóricas, ontológicas y *axiológicas* que un investigador valida. Y ni unos ni otras están al margen de valores.<sup>11</sup>

Pero incluso es difícil que cualquiera de las llamadas “técnicas” e “instrumentos” de “recolección de datos” reclame estar al margen de posiciones axiológicas. En todo caso es el investigador quien —desde lo que es, como formado en una comunidad científica concreta, con ideas, reglas, fines y valores concretos—, elabora las preguntas de un cuestionario estandarizado por ejemplo, decide qué preguntar y qué no preguntar, que “variables” considerar y cuáles otras dejar de lado, de qué forma abordarlas. Eso lo reconoce Weber cuando habla de que los objetos de investigación no existen por sí mismos y que la construcción del campo problemático la realiza, siempre, el investigador. Lo que al parecer no reconoce es que los medios van estrechamente (inextricablemente) unidos a la situación de partida y a los fines de un trabajo investigativo. Es por ello que no le resulta violento afirmar por un lado la implausibilidad de la neutralidad axiológica en la situación de partida, pero exigirla tanto en la selección y empleo de los medios como en lo referente al tipo de fines que una investigación social puede plantearse.

Finalmente, en tercer lugar, se trata justamente de la discusión de los fines perseguidos. Y en este punto Weber no transige, la discusión sobre los fines no es asunto de la ciencia ni, en último caso, de la razón, sino de la fe

---

<sup>11</sup> No me refiero solamente a valores éticos o políticos, sino incluso a aquellos otros que usualmente se aceptan como “científicos”. Valores como la “sencillez”, la “exactitud” y la “claridad” se acompañan pronto con otros que ya no resultan aceptables para todos, o al menos no con el mismo grado de importancia, como la “objetividad”, la “imparcialidad”, la “aplicabilidad”, la “verificabilidad empírica”, la “consistencia lógica”, etc.

que se ponga en determinados sentimientos o ideales, que son, en todos los casos, tan indemostrables como irrefutables.

Así, de los tres momentos en que puede descomponerse la acción racional con arreglo a fines (a saber: 1. Una situación determinada de partida, 2. Unos medios alternativos, y; 3. Unos hipotéticos fines ya dados), para Weber los juicios de valor que hay que evitar están vinculados tanto al segundo como al tercer miembro de la cadena, es decir, a los medios con los que se realiza una investigación y a los fines que con ella se persiguen.

De ser esto así, bastaría con que el investigador:

- a) Evitase el empleo de medios no asépticos (lo cual es imposible ya que tales asépticos medios no existen en ninguna parte: siempre son contruidos y aplicados por sujetos sociales, desde un determinado horizonte que no es neutral, en vista de unos determinados fines que tampoco lo son), y además
- b) Evitase emitir sus juicios valorativos acerca de las implicaciones de lo resultante en su labor interpretativa.

Si fuese posible cumplir con "a" y "b", hacerlo bastaría para poner una investigación así realizada a salvo de la sospecha. Pero eso no es posible porque toda investigación es realizada de principio a fin desde un horizonte que, sin pretender inamovilidad, no puede pretender ponerse por encima (vale decir, por fuera) del mundo social en el que tanto el investigador social como su comunidad, son.

Resumiendo: la situación de partida no se da al vacío, sino desde un marco categorial contruido por un ser-en-el-mundo. No sólo hay concepciones sino además valoraciones y fines explicitados o no, de los que el científico parte al realizar su labor. La relación de los medios es tan constitutiva respecto a la situación de partida (que no es neutral) como a los fines perseguidos con la investigación (que tampoco lo son si se analizan las implicaciones sociales que toda investigación lleva consigo). Así, situación de

partida, elección de medios y planteamiento de fines, mantienen en común la circunstancia de ser [los tres] elementos constitutivos y deudores de un determinado contexto vital no carente de valores, por más que muchos de esos valores se vean con un alto grado de naturalidad por los miembros de ese determinado grupo social.<sup>12</sup>

De este modo, en cuanto al dualismo entre ciencia social y política social, así como en cuanto a la distinción que le es correlativa entre conocer y juzgar, que se invoca como remedio para la preservación de la neutralidad axiológica de los resultados de la investigación social, tendríamos que decir que los hechos no hablan por sí solos, para conocerlos debemos interrogarlos de algún modo, y ello conlleva en todo caso la toma de decisiones, entre otras cosas, de carácter axiológico. Esas decisiones atraviesan de principio a fin el desarrollo del trabajo científico.

El postulado de neutralidad axiológica es tan insostenible como lo sería uno referido a una suerte de neutralidad categorial o de neutralidad teórica u ontológica. No es dable hacer investigación desde la nada sino, solamente, desde lo que se es. Justamente una de los rendimientos de la investigación —quizá el principal— consiste en la posibilidad de poner en cuestión lo que se es, y de este modo, estar en condiciones de ser de otro modo. Lo que no se puede, en ningún caso, es dejar de ser para, entonces sí, hacer investigación.

\*\*\*

Habiendo llegado a este punto, tengo la impresión de que el problema reside nuevamente en conceder sólo a un mundo, y específicamente al “objetivo”, el reconocimiento como digno candidato de tematización, o bien, en el intento

---

<sup>12</sup> En este punto coincidimos con Habermas cuando dice que: “no sólo los fines son elementos del contexto vital, sino que lo son todos los componentes de una determinada constelación de medios, fines y consecuencias secundarias.” (Cfr. Habermas, J. “Teoría analítica de la ciencia y dialéctica. Apéndice a la controversia entre Popper y Adorno”, en K. R. Popper, *Et. Al. La lógica de las ciencias sociales*, Barcelona, Grijalvo, 1984, p. 87.)

por reducir el contenido de los mundos dos y tres hasta el punto en que puedan ser tratados con los criterios evaluativos del mundo uno. La propuesta de Ayer es un ejemplo de lo primero, mientras que la de Weber lo es de lo segundo.

Los mundos subjetivo e intersubjetivo no son fáciles de aprehender en términos de mera objetividad o de mera verdad o falsedad. Y eso es justamente lo que Weber ha intentado hacer. Es verdad que para él resulta muy importante el tratamiento de los significados subjetivos y de las redes de significación compartidas, pero al haber propuesto la distinción entre cuestiones de hecho y cuestiones de valor en los informes de los estudios sociales, lo que deja ver es un intento por preservar, para los estudios referidos a significados, el mismo tipo de criterios valorativos que pensó comunes a toda ciencia. A saber: solamente la objetividad y la verdad. Ello se pone de manifiesto en que, para él, las pretensiones de validez que corresponden al mundo subjetivo e intersubjetivo<sup>13</sup> están condenadas a la irracionalidad, o, al menos, a la a-razionalidad. Descansan en sentimientos, emociones, tradiciones y en última instancia en la fe, no en la razón. Es por eso que, otra vez según él, no son dignas candidatas al tratamiento y la problematización sistemática que es propia de los procesos investigativos de la ciencia social. Por nuestra parte hemos venido sosteniendo que los tres tipos de pretensiones de validez constituyen instancias de la racionalidad humana, tan históricamente situada y tan falible en el caso de las investigaciones naturales como en el de las sociales. Por eso coincidimos con Gouldner respecto a que el problema reside en moverse adecuadamente entre dos extremos representados por: “quienes abandonan el mundo y quienes se abandonan a él.”<sup>14</sup> Quienes se identifican con alguno de esos extremos,

---

<sup>13</sup> Cuando hablo de “las pretensiones de validez que están orientadas al mundo subjetivo e intersubjetivo, me refiero, respectivamente, a la veracidad (entendida como “credibilidad” y como “autenticidad”), y a la rectitud normativa (entendida como “adecuación” a las normas vigentes en un contexto y como reflexión sobre su “validez”).

<sup>14</sup> Gouldner, A. W. *Op. Cit.*, p. 419.

“tienen algo en común: la imposibilidad de adoptar una actitud abiertamente crítica ante la sociedad.”<sup>15</sup>

\*\*\*

La recuperación del planteamiento habermasiano según el cual pueden reconocerse tres clases de ciencias (y no sólo uno), por referencia a tres tipos diferentes de “intereses de conocimiento”, parece una buena vía para justificar la realización de investigaciones “hermenéuticas” y “críticas”, además de “empírico-analíticas”, que pretendan la *dignidad* de científicas.

Según esta propuesta, conocimiento e interés forman una unidad y son los intereses los que guían el conocimiento. “En las ciencias empírico-analíticas [dice Habermas] interviene un interés técnico del conocimiento; en el ejercicio de las ciencias histórico-hermenéuticas interviene un interés práctico del conocimiento; y en el ejercicio de las ciencias orientadas hacia la crítica interviene un interés emancipatorio del conocimiento.”<sup>16</sup>

En la realización de investigaciones empírico-analíticas entra en juego sólo un mundo, el objetivo, y la pretensión de verdad se convierte en la única digna de reconocimiento racional. Los resultados de una investigación así planteada pueden reclamar aptitud orientativa para la resolución de problemas técnicos, porque las informaciones que se proveen implican un rendimiento a la hora de seleccionar y aplicar los medios para el logro eficaz y eficiente de unos fines que quedan, a su vez, al margen de toda discusión racional, lo mismo que las implicaciones de la situación de partida.

En las ciencias histórico-hermenéuticas entran en juego los tres mundos de los que venimos hablando desde el *Parágrafo 13*,<sup>17</sup> con lo que salta por los aires la situación de exclusividad de la verdad como única

---

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> Habermas, J. “Conocimiento e interés”, en *Idem. Ciencia y técnica como ideología*, México, Rei, 1993, p. 168.

<sup>17</sup> *Cfr. supra.*

pretensión de validez digna de ser reconocida como racional. Aquí, junto con la verdad, entran en juego de un modo legítimo la veracidad y la rectitud normativa. El rendimiento vital de una investigación de este tipo tiene que ver ya no sólo con la elección y el empleo óptimo de medios, sino además con la aclaración de las implicaciones de la situación de partida, e incluso con la discusión (en términos convencionales) de la plausibilidad de los fines que en cada caso hayan de ser perseguidos. Su interés vital es práctico.<sup>18</sup>

Con las ciencias críticas, los mundos en los que puede trabajar un investigador social siguen siendo tres, lo mismo que las pretensiones de validez reconocidas como tematizables en términos racionales. Sólo que aquí el telos vital deja de ser la mera actuación sabia de un sujeto dentro del marco de un plexo convencional de principios, saberes, etc. Aquí es la convencionalidad misma la que ha de articularse productivamente con una actitud crítica de carácter “posconvencional,” en la que la vigencia de una norma, un saber o un valor no signifique en sí misma ni su validez ni su necesidad, sino que, llegado el caso, una y otra cosa puedan ponerse en tela de juicio. Discutirse.

El interés de las ciencias críticas es emancipatorio. Su propósito central es contribuir a la consecución de niveles cada vez mayores de “autonomía racional de la acción”. Ello en contextos deliberativos en los que las pretensiones de validez se actualicen tanto en términos interpretativos —con el fin de desvelar su contenido—, como críticos —con el fin de evaluar la pertinencia de ese contenido, y en su caso, de proponer a la discusión uno alternativo que se considere más valioso: más digno de ser perseguido como un fin—.

\*\*\*

---

<sup>18</sup> Digo “práctico” en el sentido en que se emplea esta expresión en el *Parágrafo 5* de este informe. *Cfr. supra*.

Pensamos que, de esta manera, puede ampliarse justificadamente el grado y el sentido de la productividad que los procesos y los resultados de la investigación social son capaces de ofrecer en términos de la resolución de los problemas vitales atinentes al hombre y a la sociedad. La tesis es que *los investigadores sociales sí pueden abordar legítimamente los problemas surgidos de la discusión de los propósitos de la vida humana en sociedad*. Los investigadores sociales, en tanto investigadores, tienen también, la palabra. Aunque no se trate en ningún caso de la última palabra.

## **18. Modalidades de investigación hermenéutica**

El contenido de las siguientes páginas constituye una suerte de conclusión metodológica, a la vez que una prosecución de las discusiones precedentes. Lo que aquí se tratará es la clarificación de algunos de los tipos de estudios que consideramos como susceptibles de realización desde el horizonte abierto a partir de las posiciones teóricas y metateóricas, en fin, metodológicas, sobre las que este informe ha versado.

Este *Parágrafo* se compone de tres *secciones*, a saber: “18a. La *Verstehen* como problema”, “18b. De la «comprensión de contenidos» a la «comprensión reconstructiva», y; “18c. La «crítica» como actualización de la razón”. La idea es explicitar las posibilidades y las condiciones a la par que las razones por las que consideramos plausible la realización de cada una de las tres clases de indagaciones que se anuncian en “18b” y “18c”. Concretamente, la “comprensión de contenidos”, la “comprensión reconstructiva” y el “análisis crítico” tienen que ver con diferentes cuestiones que consideramos dignas de ser abordadas al interior de una investigación

social planteada en términos hermenéuticos.<sup>19</sup> Mientras tanto, en “18a” se atiende un viejo debate en el que la posición mayoritaria ha consistido en una oposición, por principio, entre explicación y comprensión.

### *18a. La Verstehen como problema*

Una categoría que se ha venido manifestando como central en las discusiones realizadas al interior de la tradición hermenéutica es la de *Verstehen* (comprensión), que en ocasiones se ha opuesto a aquella otra de *Erklären* (explicación), dando a entender que se trata de formas investigativas no sólo diferentes sino excluyentes. Ello no es producto del azar. En las concepciones bipartitas del mundo, *Verstehen* suele identificarse con el empeño de dar cuenta de significados meramente subjetivos, mientras que *Erklären* haría lo propio con las manifestaciones externamente aprehensibles, las que pertenecen a un mundo meramente objetivo.

No obstante, *una oposición excluyente de ese tipo ya no es actual*, por las siguientes razones:

- En primer lugar, porque deja fuera de consideración lo que desde el capítulo anterior venimos identificando en términos del tercer mundo —el de las relaciones intersubjetivas— que no sólo es un mundo más, sino que en las propuestas hermenéuticas más recientes ha devenido

---

<sup>19</sup> Esto no significa en modo alguno que los estudios sociales empeñados en la explicación de tendencias estadísticas, relaciones causales o cuasi-causales, determinaciones sistémicas, etc., pierdan “dignidad”. De lo que se trata es más bien de mostrar la plausibilidad de otros tipos de estudios que no han sido objeto de tanta atención como los arriba citados.

la columna vertebral del trabajo interpretativo, especialmente a raíz de la centralidad que ha venido adquiriendo la consideración de lo lingüístico al interior de los estudios sociales (lo que se ha dado en llamar el “giro lingüístico”, e incluso, para enfatizar la importancia de la dimensión realizativa del lenguaje: el “giro pragmático”).

- En segundo lugar, porque la identificación de *Verstehen* con un saber hipotético, y de *Erklären* con uno demostrativo, descansa en supuestos falsos. El saber de las ciencias empírico-analíticas —usualmente identificadas con la *Erklären*— es tan hipotético como el de las histórico-hermenéuticas y críticas —usualmente identificadas con la *Verstehen*—. Y si esto es así, entonces tendría que reconocerse que tanto el estatus hipotético de los resultados investigativos como el empeño por perfeccionarlos hasta el punto en que puedan ser solventemente establecidos (aunque quizá nunca irrefutablemente demostrados) son propios de cualquier investigación realizada con seriedad, y el hecho de reconocer la falibilidad de los resultados de una investigación no equivale a reconocer que pueda decirse y aceptarse cualquier cosa. Ni en el terreno de la *Verstehen* ni en el de la *Erklären*.
- En tercer lugar, porque si *Erklären* procura dar cuenta del “mundo” objetivo, entonces abarca una de las dimensiones ontológicas en las que la *Verstehen*, tal como aquí se entiende, se desenvuelve. Dado que hemos reconocido el mundo objetivo como uno de los espacios que constituyen el ámbito objetual de las investigaciones orientadas al entendimiento y no solamente al conocimiento. De este modo, *Verstehen* y *Erklären* resultan ser, más que excluyentes, complementarias.
- Finalmente, en cuarto lugar, porque si bien es cierto que *Verstehen* suele identificarse con el saber de lo particular, mientras que *Erklären*

se identifica con saberes que pretenden un alcance más general, e incluso un estatuto nomológico. No obstante, en el terreno de la comprensión es posible plantear hipótesis que pretenden una validez general, aunque no de carácter nomológico. Es de ese modo que pueden entenderse las “reconstrucciones racionales” de competencias humanas como las intentadas por Gadamer, Kohlberg y Habermas que, cada una a su modo, constituyen buenos ejemplos de que los resultados del trabajo hermenéutico pueden pretender validez universal sin que ello las identifique con hipótesis de carácter nomológico. Pero entonces, la oposición entre *Verstehen* y *Erklären* en la que se emplea como criterio su supuesta identificación respectiva con lo particular en un caso y lo universal en el otro, tampoco es sostenible.

No es impropio entonces el modo de hablar de un Habermas o un Ricoeur cuando emplean la expresión “explicación de significados” —y no solamente aquella otra de “comprensión de significados”—. Explicar significados es adelantar una hipótesis convalidada hasta nuevo aviso, aunque siempre falible, acerca de lo que algo significa, sin comprometerse con un solo nivel de particularidad o generalidad, sin referirse solamente a uno u otro “mundo” con exclusión de los demás.

\*\*\*

Aparte de eso, la tradición en la que se ha venido realizando con más hondura el tratamiento de la *Verstehen* (comprensión), a saber, la hermenéutica, aborda en realidad un problema con muchas aristas, a saber:

- En primer lugar, la hermenéutica puede ser entendida desde el punto de vista de un *problema ontológico*. Es en esos términos que, por ejemplo, Gadamer habla de ella como una “ontología del comprender”.

Orientada a la reconstrucción de aquello que “nos pasa” cuando comprendemos.

- En segundo lugar, la hermenéutica puede ser atendida en términos de un *problema epistemológico*, donde lo que está en juego son las condiciones del conocimiento posible. Pero desde el momento en que no es sólo un mundo y no es, asimismo, un sólo tipo de pretensión de validez, los que entran en juego, el tratamiento meramente epistemológico queda rebasado en favor de una propuesta en la que lo epistemológico constituye sólo una de las facetas del análisis, en tanto ya no es sólo el “conocimiento” sino, junto con él, el “entendimiento”, lo que constituye su objeto de estudio.
- En tercer lugar, la hermenéutica ha cultivado el problema de la comprensión en términos de que constituye la *forma experiencial del pensamiento de sentido común*. A. Schütz expresa muy bien esta faceta cuando apunta que: “el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él.”<sup>20</sup> Así, también la interpretación cotidiana del mundo, la actuación en el mundo y la formación de la identidad individual y grupal pueden ser vistas, todas, en términos de tareas hermenéuticas, por cuanto atañen a su problema: la comprensión.
- En cuarto lugar, la hermenéutica puede ser actualizada en términos de los *problemas metodológicos* de la ciencia. Y no solamente de la ciencia social. Ello queda de manifiesto si tomamos en cuenta que incluso los científicos naturales necesitan comprender y comprenderse, parten de una integración intersubjetiva al interior de sus respectivas disciplinas,

---

<sup>20</sup> Schütz, A. “El sentido común y la interpretación científica de la acción humana”, en *Idem. El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.

y el trabajo que realizan se encuentra estrechamente vinculado con los marcos categoriales que pueden construir desde el interior de su respectiva comunidad de investigación. Así, también el trabajo en las ciencias naturales se endereza en el sentido que lo permite el horizonte hermenéutico de sus practicantes, vale decir, su historicidad.

Este último es el tipo de tratamiento que aquí se le ha venido dando a las implicaciones de la *Verstehen*, a los problemas de la hermenéutica. Aunque para atender este tipo de cuestiones haya sido menester tomar en serio el resto de las que se han señalado.

Finalmente, cabe reconocer que todos esos problemas constituyen formas de acercarse a la hermenéutica: formas de leerla. La hermenéutica puede leerse de esos modos porque es todo eso, y como tal, precisa ser discutida desde todos esos ángulos. Lo importante aquí es, según creo, que en tanto tradición viva y actuante, precisa seguir siendo discutida.

### *18b. De la «comprensión de contenidos» a la «comprensión reconstructiva»*

La hermenéutica, como alternativa metodológica de investigación social, atiende el estudio del mundo humano en tanto realidad simbólicamente estructurada cuyas manifestaciones pueden llegar a requerir un esfuerzo especial de clarificación. El intérprete que se dirige hermenéuticamente al entendimiento de lo social no *da* significado a lo que estudia, sino que se empeña en la explicitación de significados —*ya dados*<sup>21</sup>— que resultan

---

<sup>21</sup> A eso se refiere A. Giddens cuando afirma que las interpretaciones hermenéuticas de productos y procesos sociales implican en realidad una “doble hermenéutica” porque su

oscuros. Aunque es verdad que como resultado de la fusión hori-zontica, la interpretación implica la generación de nuevos significados.

Ahora bien, la estrecha relación de la hermenéutica con la lingüística pragmática se debe a que es precisamente en el nivel del lenguaje como uso —que constituye el lugar de la comunicación humana— donde los malentendidos simbólicos se tornan susceptibles de ser reinterpretados y, eventualmente, corregidos.

En páginas anteriores ya se ha apuntado que, durante los procesos comunicativos, el lenguaje tiene un alcance tal que cuando alguien expresa algo (de un modo verbal o extraverbal) dentro de un determinado contexto cotidiano, “no solamente se refiere a algo en el mundo objetivo (como el conjunto de lo que es o podría ser), sino también a algo en el mundo social (como el conjunto de relaciones interpersonales legítimamente reguladas) y a algo en el mundo propio y subjetivo del mismo sujeto que se expresa (como el conjunto de vivencias manifestables a las cuales tiene un acceso privilegiado).”<sup>22</sup> Desde el punto de vista subjetivo viene al caso la expresión de las opiniones de quien realiza la manifestación simbólica; desde el objetivo, la expresión sobre algo que hay en el mundo, y; desde el intersubjetivo, la expresión para el establecimiento de una relación interpersonal entre quien realiza la manifestación simbólica y sus destinatarios reales o potenciales.

---

labor consiste en la reinterpretación de un mundo siempre ya preinterpretado por los actores sociales mismos. Cfr. al respecto: Giddens, A. “Algunas escuelas de teoría social y filosofía”, en *Idem. Las nuevas reglas del método sociológico, Op. Cit.*, pp. 24-72. Ahora bien, hablar de significados “ya dados” por los propios sujetos cuyas emisiones y manifestaciones se investigan, no quiere decir que el investigador hermenéutico quede fuera de la jugada de la producción de sentido. En realidad sólo implica el reconocimiento de una alteridad, de una distinción entre el horizonte del intérprete y el del producto simbólico que se investiga. Por eso es que Gadamer habla de la comprensión en términos de una “fusión de horizontes”, en la que tanto el intérprete, como la emisión o manifestación que se analiza, aportan algo.

<sup>22</sup> Habermas, J. “Ciencias sociales reconstructivas vs. comprensivas”, en *Idem. Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1991, p. 37.

Ese amplio registro de posibilidades provoca que las interpretaciones hermenéuticas no puedan hacerse exclusivamente desde una "actitud objetivadora" similar a la que podría ser empleada para la explicación de acontecimientos materiales aprehensibles de modo externo. La explicación de las manifestaciones inteligibles de significado exige también una "actitud realizativa" (o "participativa") por parte del intérprete, quien tendrá que hacer uso de las competencias de lenguaje y acción que ya ha desarrollado en su papel de miembro socializado en un mundo de la vida y en una comunidad científica determinada, para estar en condiciones de dar cuenta, por ejemplo: no sólo del peso, el color y el tipo de material de una escultura, no sólo del número, el volumen y la disposición de esa serie de sonidos que se emiten en una conversación sino, particularmente, del contenido significativo de lo *que se dice* en esa escultura y en esa conversación. En eso consiste la comprensión de contenidos, su tarea es la interpretación del significado de productos simbólicos.

\*\*\*

Sin la mediación de la *función participativa*<sup>23</sup>, una escultura de mármol blanco ubicada a la entrada de un Colegio no sería más que un objeto de

---

<sup>23</sup> Esa función participativa del intérprete parece indicar que una investigación hermenéutica ha de atender, de cualquier forma, problemas de autorreferencialidad porque el científico social pertenece él mismo a una sociedad. "Como lego no pertenece siempre, como es obvio, al subsistema social tematizado en cada caso; pero pertenece a algún sistema social. Lo cual significa que (a lo menos bajo determinados puntos de vista formales) comparte con las personas que estudia, el saber preteórico de un adulto socializado y su *estatus* de miembro de un mundo de la vida... [pero además] los científicos sociales (a lo menos desde puntos de vista formales) no se distinguen en sus interpretaciones y actividades, en sus actitudes frente a normas y valores, en su manejo de estándares y patrones de interpretación, de otros actores." (Habermas, J. "Un fragmento: objetivismo en las ciencias sociales", *Op. cit.*, p. 458). Si se reconoce que el intérprete no puede sino hacer uso del mismo tipo de competencias que los legos cuyas emisiones y manifestaciones estudia, y que el desarrollo de esas competencias implica ya siempre su identificación con

extraña forma y una conversación desarrollada durante la clase de Civismo no sería más que un, no menos extraño, intercambio de ruidos. De ser posible, podríamos llegar incluso a describir, explicar o predecir el comportamiento futuro de tales objetivaciones materiales *sin tener idea de lo que significan*. Para entender una obra humana *en su contenido significativo* es necesario participar en acciones comunicativas y *ser ya* un sujeto competente en su realización, lo que equivale a *ser ya* un sujeto capaz de lenguaje y acción, y poner en juego esas capacidades. De otro modo, las objetivaciones inteligibles de significado permanecen herméticamente cerradas, vale decir, ininteligibles.

Así, en una investigación hermenéutica:

- a) El lenguaje ha de ser considerado no solamente en su "dimensión cognitiva", cuyo interés se centra en el conocimiento de algo sobre el mundo: lo *objetivo*; sino además en su "dimensión comunicativa" que, por su parte, se interesa en el conocimiento *objetivo* —sobre algo en el mundo—, *subjetivo* —algo de la opinión de quien conoce y/o de aquel o de aquello a quien o a lo que se conoce—, e *intersubjetivo* —algo acerca de lo que al menos un *ego* se entiende *con* al menos un *alter ego*

---

determinados 'estándares' y 'patrones' interpretativos, lo mismo que con determinadas normas y valores. ¿Ha de seguirse de ello un debilitamiento o de plano una descalificación en punto a la validez científica de las investigaciones hermenéuticas o más bien un reconocimiento de su especificidad? ¿Tendrá que reconocerse que los trabajos de este tipo no pueden aspirar más que a ser interesantes (y hasta estimulantes) estudios ubicados en la antesala de las ciencias 'serias'? Yo diría que no. En el caso de que sólo las manifestaciones externas pudieran ser objeto de un conocimiento riguroso, ello implicaría condenar a las dimensiones subjetiva e intersubjetiva del obrar humano al azaroso destino de la más completa irracionalidad. La alternativa está pues, entre dejar de aceptar un desafío a la autocomprensión de la ciencia basada en un "monismo metodológico" que privilegia de modo exclusivo los métodos y criterios de las investigaciones objetivistas, o, continuar en el empeño, ya viejo, de construir una fundamentación plausible en la que se ha de apoyar la elaboración de investigaciones consistentes desde la perspectiva hermenéutica.

[siendo una condición la intercambiabilidad de esas posiciones]—, y por esa vía:

- b) El rango de lo investigable en el nivel de la comprensión de contenidos significativos se extiende a “pretensiones de validez” no cognitivas y a enunciados no descriptivos. Ya no está en juego sólo la interpretación de contenidos referentes a la *verdad* proposicional sino, además, habrá que tomar en cuenta aquellos que se orientan en el sentido de la *rectitud normativa* de significados intersubjetivamente vinculantes y a la *veracidad* intrasubjetiva de manifestaciones expresivas, pero además:
- c) En la labor de interpretación de contenidos significativos, se vuelve insostenible la pretensión del “observador neutral” con una posición privilegiada. La elección aquí, no está entre “quedar al margen” —para ganar “objetividad”<sup>24</sup> del tipo que se pregona en las posturas “naturalistas”— o asumir una actitud realizativa, sino entre *ser un participante o no comprender* en absoluto el contenido de objetivaciones de significado y, finalmente:
- d) Adquiere actualidad el hecho de que el investigador social orientado a la comprensión de contenidos significativos, ha de valerse de competencias comunicativas desarrolladas en su relación como lego

---

<sup>24</sup> El asunto de la objetividad puede entenderse al menos de dos formas, a saber. 1) desde el primer punto de vista es objetiva una experiencia que resulta capaz de pasar la prueba de su contrastabilidad *puramente fáctica* contra aquello de lo que pretende dar cuenta, pero: 2) desde la segunda perspectiva, que es la que aquí se valida, la objetividad de una experiencia se funda en las condiciones generales de posibilidad de esa experiencia por parte de quien la realiza, y, en el empeño constante por reconocer la alteridad entre la “cosa misma” y esas condiciones de posibilidad para su virtual reelaboración. Pues bien, desde este segundo punto de vista “quedar al margen” no sólo es imposible, sino que es absurdo.

con un mundo de la vida, lo que exige asumir como problema la cuestión de cómo vérselas la dependencia contextual que esto conlleva.

Este último es, por cierto, uno de los puntos más candentes del debate sostenido entre Habermas y Gadamer, del cual nos ocuparemos brevemente en lo que sigue.<sup>25</sup>

\*\*\*

Gadamer defiende la idea de que la hermenéutica no está en condiciones de rebasar las posibilidades —ni los límites— de un lenguaje aprendido en la tradición en la que el intérprete es. Para él: “La lingüisticidad de nuestro *ser-en-el-mundo* articula en el fondo todo el ámbito de la experiencia”<sup>26</sup>. Así, es en el medio del lenguaje nativo que nuestra propia situación histórica puede tornársenos cuestionable, pero incluso para la comprensión de situaciones

---

<sup>25</sup> Después del debate Gadamer-Habermas en torno a los alcances y limitaciones de la hermenéutica que cada uno de estos estudiosos propone, pudiera crearse la impresión de que es menester decidirse por una de las propuestas en detrimento de la otra. No parece que sea esa la vía más constructiva por lo que, si en este trabajo se asumen posiciones al respecto, no son de todo o nada, sino que constituyen intentos de recuperación crítica de lo que al autor de estas líneas le parece recuperable (de cada bando) y de integración de lo integrable. Y vaya que lo hay. De paso, aprovecho para decir que en general comparto la posición que, respecto a las implicaciones del citado debate, mantiene P. Ricoeur, quien dice: “me inclino cada vez más a considerar el conflicto entre Habermas y Gadamer como un conflicto sólo secundario. Por supuesto, está la diferencia de sus generaciones y también de sus posiciones políticas. Para Habermas, Gadamer es un viejo caballero que debe votar por la derecha, de manera que su hermenéutica representa la conservación del pasado en una especie de museo. Por su parte, Gadamer ve a Habermas como el radical que hizo concesiones a los estudiantes y que fue castigado por ello.” (Ricoeur, P. “Habermas (2)”, en *Idem. Ideología y utopía, Op. cit.*, p. 260).

<sup>26</sup> Gadamer, H.-G. “Hermenéutica clásica y hermenéutica filosófica”, *Op. cit.*, pp. 113-114.

en las que exista una gran distancia temporal o cultural: "La realidad fundamental para salvar tales distancias es el lenguaje."<sup>27</sup>

Es ante esa circunstancia que A. Velasco consigna la seria crítica que J. Habermas hace a la hermenéutica gadameriana, por cuanto: "absolutiza la dimensión lingüística de la comunicación y la acción social, y no considera otras dimensiones sociales, como la producción económica y la dominación política que pueden generar mecanismos sistemáticos de distorsión comunicativa."<sup>28</sup>

Pues bien, si es verdad que esos mecanismos distorsionantes surten su efecto justo sobre las posibilidades de comunicación lingüística y, mientras tanto, el valor de la comunicación lingüística es absolutizado en la realización de los procesos interpretativos, entonces se hacen manifiestas las aporías de tal absolutización. Es por ello que, reducir la discusión al ámbito del lenguaje podría implicar reducir de manera inconveniente las posibilidades de entendimiento humano (aunque no estoy seguro de que fuera eso lo que Gadamer pretendiese<sup>29</sup>).

\*\*\*

De aceptarse las objeciones de Habermas, entonces la hermenéutica gadameriana, se encontraría enfrentada con tres límites no triviales, a saber:

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 111.

<sup>28</sup> Velasco, A. "Filosofía de la ciencia, hermenéutica y ciencias sociales", *Op. cit.*, p. 77.

<sup>29</sup> Gadamer se refiere a esa cuestión en los siguientes términos: "Hay que reconocer que toda la experiencia lingüística del mundo es un saber del mundo y no del lenguaje... Sería una falsa abstracción creer que no son sobre todo las experiencias concretas de nuestra existencia humana en el poder y en el trabajo las que confieren a nuestra autocomprensión humana, a nuestras valoraciones, a nuestro diálogo con nosotros mismos su realidad concreta y su función crítica." (Gadamer, H.-G. "Hasta que punto el lenguaje preforma el pensamiento", en *Idem. Verdad y método I*, *Op. cit.*, p. 199).

- 1) La "historicidad de la comprensión" que para Gadamer constituye la mayor potencialidad de la hermenéutica, a Habermas se le aparece también, sin dejar de reconocer lo anterior, como uno de sus límites.
- 2) La afirmación gadameriana de que "sólo podemos pensar dentro del lenguaje"<sup>30</sup> se ve seriamente cuestionada por la consideración (puesta a punto por Piaget<sup>31</sup>) de que la inteligencia operativa se remonta a esquemas cognitivos prelingüísticos y de que, por tanto, la integración de nuestro ser excede el contenido de lo tematizable en términos lingüísticos<sup>32</sup> y, finalmente, que:
- 3) Cuando intentamos esclarecer hermenéuticamente plexos de sentido ininteligibles no podemos sino valernos del lenguaje, pero en el caso de las "comunicaciones sistemáticamente distorsionadas,"<sup>33</sup> el lenguaje es

---

<sup>30</sup> Gadamer, H.-G. "Hombre y lenguaje", en *Idem. Verdad y método I, Op. cit.*, p.147.

<sup>31</sup> Cfr. Piaget, J. "El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético", en *Idem. Seis estudios de psicología*, México, Ariel, 1992, pp. 127-142.

<sup>32</sup> Ignoro quien es el autor de esa provocadora frase que reza: "somos más ser que lenguaje", que a decir verdad se la escuché una ocasión a P. Flores. Por lo demás, en un artículo ya inscrito en el debate con Habermas, Gadamer reconoce que: "es cierto que nuestra experiencia del mundo no se produce sólo en el aprendizaje del habla ni en el ejercicio lingüístico. Hay una experiencia prelingüística del mundo." (Gadamer, H.-G. "Hasta que punto el lenguaje preforma el pensamiento", en *Idem. Verdad y método I, Op. Cit.*, p. 199).

<sup>33</sup> La comunicación sistemáticamente distorsionada resulta de la inaccesibilidad al propio yo y/o de la inaccesibilidad a las relaciones colectivas de poder y, con ello, se torna inalcanzable el ideal de un acuerdo logrado en ausencia de coerciones, porque ante la citada inaccesibilidad (Habermas lo refiere como la existencia de "un territorio extranjero en el interior de uno mismo"), los interlocutores se orientan por coerciones no explicitadas y terminan engañándose a sí mismos. De acuerdo con J. Habermas de la crítica de ese tipo de pseudocomunicación se ocupan tradiciones teóricas como el psicoanálisis (que desarrolla la propuesta del análisis terapéutico en el ámbito del sistema de personalidad) y el materialismo histórico (que atiende la crítica ideológica en el ámbito del sistema social). Al respecto, Cfr. Habermas, J. "La pretensión de universalidad de la hermenéutica", *Op. cit.*. Y

la primera presa de esa distorsión y se convierte en un medio más que peligroso si se lo emplea a partir de una situación hermenéutica asumida ingenuamente y sólo de un modo localista.

Pues bien, si eso ocurre exclusivamente en casos patológicos (y marginales), entonces el ámbito de aplicación de la hermenéutica coincide con los límites de la comunicación lingüística normal, pero si, como parece ser el caso, el patrón de la comunicación sistemáticamente distorsionada puede ser reconocido también, de un modo generalizado, en las situaciones sociales cotidianas (y no sólo en casos marginales), entonces una hermenéutica que ignore tal circunstancia, ya no basta.

En tal caso, el reto consistiría en no rendirse a un particularismo que nos limitase en el manejo *crítico* de los presupuestos resultantes de nuestra propia "situación hermenéutica," en la que encontramos los espacios de mayor creatividad de que somos capaces, pero también limitaciones. Es en ese tenor que, la "hermenéutica profunda" propuesta por Habermas no propone *partir* exclusivamente de una pre-comprensión formada a partir de los intercambios dialógicos que llevamos a cabo en nuestras interacciones directas con otros hombres, sino también a partir de conceptos y teorías de amplio alcance.<sup>34</sup> Especialmente, a partir de una "Teoría de la Acción

---

si estoy de acuerdo con el diagnóstico de Habermas respecto a la existencia de comunicaciones sistemáticamente distorsionadas, no estoy de acuerdo en su propuesta de elaborar explicaciones cuasi-causales para destrabar esa distorsión sistemática. En este punto considero que el análisis de las implicaciones de los contenidos significativos interpretados y la reconstrucción racional de las reglas que subyacen a la generación de tales contenidos es la vía por la que tales "pseudo-objetividades pueden ser desgajadas de su habitual naturalidad, y con ello, pueden ser superadas.

<sup>34</sup> T. Mc Carthy se refiere a esta cuestión en los siguientes términos: "aunque coincidía con Gadamer en la necesidad de un acceso *sinnverstehen* a la realidad social, Habermas insistía en que la interpretación de fenómenos significativos no necesitaba, ni podía, ser restringida al tipo de comprensión dialógica característica del enfoque hermenéutico [gadameriano]. Proponía en su lugar *la posibilidad de análisis teóricamente informados* de

Comunicativa” con pretensiones universalistas que hiciera patentes los alcances y límites del lenguaje en la comprensión y construcción del mundo.

Pues bien, desde determinado punto de vista, la propuesta habermasiana podría interpretarse en el sentido de que es posible, y hasta conveniente, que el intérprete se colocase por fuera de la tradición, como un observador externo, para mirar más allá de lo que lo permitiría el horizonte de comprensión de que se dispone en un determinado momento. Y si eso es lo que Habermas propone, entonces no estamos de acuerdo con él. Porque también las teorías que aprendemos, incluso las que mantienen pretensiones universalistas, forman parte de ese horizonte del que disponemos.

Estaríamos de acuerdo con Habermas si su propuesta se dirige más bien a la posibilidad de aceptar un manejo (crítico) de referentes teóricos no necesariamente localistas, y no necesariamente contruidos en la comunidad en la que, en cada caso, el investigador se ha formado, siempre que se reconozca que para que esos referentes teóricos sean actualizados por un investigador, han de ser ya, desde el momento en que es posible traerlos a tema en una investigación específica, parte integrante del horizonte hermenéutico de ese investigador.

Por otro lado, estaríamos en desacuerdo con Gadamer si su propuesta implica la imposibilidad o la impertinencia metodológica de tomar elementos teóricos como dignos componentes del horizonte susceptible de ser actualizado por el intérprete. Y, en efecto, parece que Gadamer mantiene una posición de ese tipo cuando sostiene que: “la experiencia hermenéutica mira con escepticismo cualquier pretensión de un saber previo. El concepto de pre-comprensión introducido por Bultman no designa un saber de ese estilo: se trata de poner en juego nuestros prejuicios... El que comprende, no

---

objetos y acontecimientos simbólicamente preestructurados, que, inspirándose en un conocimiento empírico generalizado, redujeran la dependencia que la comprensión tiene del contexto y dieran cabida tanto para la explicación cuasi-causal como para la crítica.” (Mc Carthy, T. *Ideales e ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción en la teoría crítica contemporánea*, Madrid, Tecnos, 1992, p, 139.)

adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia.”<sup>35</sup>

En efecto, Gadamer tiene razón cuando afirma que “se trata de poner en juego nuestros prejuicios”, de problematizarlos. Pero nuestros prejuicios (acerca del mundo natural, acerca del mundo social y acerca de nosotros mismos) no se construyen sólo en el medio de la tradición cultural en la que nos desenvolvemos, se construyen también por referencia a conceptos teóricos (de cuño científico y filosófico). Así por ejemplo, un científico familiarizado con las “generalizaciones simbólicas”, “ejemplares”, “valores”, etc. de una determinada “matriz disciplinaria,” esas cuestiones se le aparecen con tanta fuerza como a un lego se le aparecen las nociones procedentes de la matriz cultural (es decir, de la “tradición”) en la que ha crecido, en la que se ha formado, y conforme a la cual comprende el mundo y actúa en él.

Así pues, acaso no sea un exceso de Habermas el haber diagnosticado un déficit en la hermenéutica gadameriana respecto a su negativa a permitir la entrada de conceptos de procedencia teórica general en los procesos de interpretación.<sup>36</sup> Pero, asimismo, parece un exceso de Habermas el haber planteado la recuperación de esos elementos teóricos de alcance general como si pudiesen considerarse por fuera del horizonte hermenéutico, de la lingüisticidad constitutiva de la formación del investigador.

Sea como fuere, lo que sí nos parece insoslayable —y en eso hay que conceder el crédito a Gadamer—, es la necesidad de no refrendar tales términos sin que antes hayan pasado el examen de su reestructuración, matización, perfeccionamiento o abandono, lo más rigurosamente que sea posible, de cara a la “cosa misma” de la que pretenden dar cuenta.

---

<sup>35</sup> Gadamer, H.-G. *Op. cit.*, p. 117.

\*\*\*

Por otro lado, ni en la hermenéutica de Gadamer, ni en la hermenéutica profunda que propone Habermas, la explicación de significados se agota en una aclaración lo más exacta posible del *sentido de las manifestaciones simbólicas* en sí mismas. Es decir, que ni en uno ni en otro caso se trata solamente de explicitar el contenido manifiesto de expresiones significativas, no se trata solamente, pues, de la *comprensión de contenidos*, sino que además, se trata de acceder a la *reconstrucción de estructuras profundas* desde las cuales los significados son construidos y reconstruidos. Y si ello es verdad, entonces la propuesta de Habermas, tanto como la de Gadamer abarcan registros en los que se considera tanto la *comprensión de contenidos* significativos específicos como la *comprensión reconstructiva* o la comprensión de lo que subyace a la generación y/o actualización comprensiva de esos contenidos significativos.

En Habermas, eso se lograría mediante la reconstrucción de las reglas conforme a las cuales una emisión o manifestación ha tenido que ser generada; en Gadamer, mediante el desarrollo de una ontología del comprender. En eso, nuevamente, más que una oposición excluyente entre las propuestas gadameriana, y habermasiana, lo que hay son amplias posibilidades de complementariedad.

En ambos casos, las "reconstrucciones racionales" (como las llama Habermas) hacen frente a las pretensiones de las perspectivas meramente provincianas, ya que si se consigue analizar condiciones de validez suficientemente generales, se abre la posibilidad de dar cuenta de *orientaciones y competencias* que no se refieren sólo a un ámbito local, sino que pueden dar cuenta de elementos interculturalmente válidos e, incluso, universalmente válidos. En el caso de Gadamer, esto se realiza en el nivel de

---

<sup>36</sup> Nuestra posición al respecto ha quedado establecida desde que nos comprometimos con la idea de la conveniencia de construir una red categorial de apertura cuyos términos pudiesen ser también, y en una proporción muy importante, de procedencia teórica.

la producción de la comprensión; mientras que en el caso de Habermas, se hace lo propio en el nivel de la producción de lo que es comprendido.

De este modo el particularismo puede ser enfrentado palmo a palmo, desde la situación de partida del investigador, hasta el carácter de los resultados de su trabajo. Sin embargo, nuestros autores han incurrido en más de una ocasión en el extremo contrario, lo que les complica la posibilidad de reconocer la especificidad de grupos sociales específicos. Con Gadamer esto se demuestra en el énfasis que pone en algunos pasajes de su obra en el concepto de tradición, como si se tratase de una sola, cuando a decir verdad, parece que se refiere a la tradición del pensamiento occidental. Habermas, por su parte, muestra reiteradamente su desdén por las investigaciones que procuran la elucidación de contenidos o reconstrucciones que no pretendan dar cuenta de universales. Por ejemplo cuando afirma que, para reconocer el valor teórico de un trabajo investigativo, éste ha de cumplir con dos requisitos, a saber: pretensión universal y *estatus* hipotético. Aunque reconoce que las elaboraciones con pretensiones universalistas a lo más que pueden acceder es a una “Fundamentación trascendental débil”, siempre sujeta a revisiones —de ahí su carácter hipotético—. Si no entiendo mal, aceptar tal cosa implicaría restar importancia (y negar valor teórico) a otro tipo de investigaciones que pudiendo estar impecablemente bien hechas no dieran cuenta de universales. El problema, tal como yo lo entiendo, consiste en que *no todas* las competencias ni todas las orientaciones humanas son de carácter universal, aunque no niego que pueda haber algunas que lo sean.

A cambio de eso yo estaría de acuerdo con Habermas en plantear la pretensión de universalidad de la validez de un producto de investigación en el sentido en que clama el reconocimiento y se abre a la crítica por parte de todos los interlocutores reales o potenciales que estén en condiciones de discutirlo, sea que en su contenido pretenda o no dar cuenta de universales.



de un “*know that de segundo nivel*” (de una comprensión reconstructiva). Las reconstrucciones racionales, ubicadas en el plano de la comprensión reconstructiva, se encaminan a la comprensión de ese “saber intuitivo de regla” (o *know how*), a partir de la cual los sujetos capaces de lenguaje y acción pueden producir manifestaciones simbólicas, y no sólo a la comprensión del significado de tales manifestaciones. Así, la tarea de la comprensión reconstructiva constituye un *know that de segundo nivel* en el cual puede darse cuenta no sólo del contenido significativo de las emisiones o manifestaciones, sino además, de las reglas subyacentes desde las cuales esas emisiones o manifestaciones fueron realizadas.

\*\*\*

En sus tratos cotidianos, los sujetos capaces de lenguaje y acción pueden entender, al menos de modo intuitivo, el significado de las obras y de las acciones de sus pares sociales, y no sólo eso, también pueden distinguir entre emisiones y manifestaciones bien logradas y deficientes. Pues bien, las reconstrucciones racionales se encaminan a la elucidación de un saber preteórico tal que, desde la perspectiva implícita de los sujetos investigados constituya la base para la construcción de productos simbólicos correctamente contruidos e inteligibles. Así, “mientras la comprensión de contenidos se endereza a cualesquiera manifestaciones, la comprensión reconstructiva sólo se refiere a la generación de objetos simbólicos que los propios sujetos califican de “ejemplares” o de “bien formados.”<sup>38</sup> Un saber preteórico ininteligible o reconocido como desafortunado tendría que considerarse como “desviado”. De este modo, al dar cuenta de la distinción entre un saber intuitivo acreditado (por los agentes mismos<sup>39</sup>) y un caso

---

<sup>38</sup> Habermas, J. “Un fragmento: objetivismo en las ciencias sociales”, *Op. cit.*, p. 503.

<sup>39</sup> Esta propuesta no se confunde (aunque tiene una innegable relación) con lo que A. Schütz (*Op. Cit.*, pp. 67-68) denomina como el “Postulado de adecuación”. De acuerdo con dicho postulado, la validez de una teoría referida al obrar de los actores sociales, habrá de

desviado, los resultados de una comprensión reconstructiva ganan un alto potencial de *contenido crítico* relativo a la validez de los productos simbólicos y de las reglas conforme a las cuales han sido elaborados. Y además, por otros medios, pueden permitir la discusión *crítica* acerca de la plausibilidad de lo que ellos consideran implícitamente como lo válido o lo "bien formado".

Pero sobre esas y otras cuestiones referidas a las aptitudes y la viabilidad de la investigación crítica nos ocuparemos en el *inciso* siguiente, con el que concluimos esta *Segunda parte* del informe.

### *18c. La «crítica» como actualización de la razón*

La actitud crítica constituye un pronunciamiento en favor de la razón y en contra de la resignación humana de cara a los asuntos más importantes de su existencia.

En realidad todo trabajo de investigación tiene anejo un potencial de crítica, aunque también de sometimiento a fuerzas y relaciones reificadas. En ambos casos, el autor de un estudio no siempre se hace responsable y con frecuencia ni siquiera se percata de ese tipo de consecuencias y subconsecuencias de sus obras. Sea como fuere, algo resulta siempre que nos "miramos al espejo", aunque lo hagamos distraídamente. Pero también

---

ser decidida por la sanción crítica que *ellos mismos* realicen. Aquí, en cambio, no se trata de otorgar solamente (ni principalmente) a los sujetos investigados la posición de jueces de los contenidos interpretados y las reglas reconstruidas (aunque como sujetos capaces de lenguaje y acción también tienen la palabra); de lo que se trata es de clarificar lo que en sus tratos cotidianos con el mundo reconocen como inteligible y como bien formado. Así, mientras que con A. Schütz los legos son de un modo explícito quienes en última instancia han de sancionar la validez de las teorías que se refieren a ellos, aquí, en cambio, los legos son (aunque implícitamente) en primera instancia, los jueces de los legos.

hay espejos deformantes. Incluso los hay que son contruidos justamente con esa finalidad. Por eso tiene razón A. Giddens cuando consigna que: "las ciencias sociales están en una situación de tensión con su 'materia', como instrumento potencial para expandir la *autonomía racional de la acción*, pero también como un *instrumento de dominación* potencial."<sup>40</sup>

En ese orden de ideas, los problemas que atienden las investigaciones sociales (y las investigaciones educativas en particular) no se reducen a asuntos de carácter puramente cognoscitivo, no se agotan en la "tensión entre el saber y el no saber."<sup>41</sup> Porque pueden ser también nuestras circunstancias vitales, o al menos aquéllas que logran interpelarnos, las que se nos aparezcan como problemas dignos de ser investigados. A eso se refiere T. W. Adorno cuando consigna que: "únicamente a quien sea capaz de imaginarse una sociedad distinta de la existente podrá convertirse en problema..."<sup>42</sup>

Es verdad que la "legitimidad" de una investigación no se confunde con su "utilidad"<sup>43</sup>, aquélla se dirime en la arena de la validez teórica, ésta en la de su posibilidad de aplicación práctica o técnica. Pero si, como dice Moliere "todo marcha bien en el mejor de los mundos posibles", al parecer ese mundo no es el nuestro. Por esa sola razón yo preguntaría: ¿No está acaso del todo justificado voltear la mirada al mundo y sus problemas, que son los nuestros?

\*\*\*

---

<sup>40</sup> Giddens, A. *Las nuevas reglas del método sociológico*, *Op. cit.*, p. 163. Las bastardillas corresponden al original.

<sup>41</sup> *Cfr.* Popper, K. R. "La lógica de las ciencias sociales", en K. R. Popper, T. W. Adorno, *Et. al. Op. cit.*, pp. 9 ss.

<sup>42</sup> *Cfr.* Adorno, T. W. "Sobre la lógica de las ciencias sociales", en K. R. Popper, T. W. Adorno, *Et. al. Op. cit.* pp. 44 ss.

<sup>43</sup> *Cfr.* Bloch, E. *Introducción a la historia*, México, F. C. E., 1991, pp. 9-20.

Hace ya más de cincuenta años que M. Horkheimer hablaba de estas cosas. Se refería a la posibilidad que tenemos los seres humanos de discernir las relaciones entre nuestra existencia individual y lo que con ella logramos, entre nuestras acciones particulares y la dinámica general de la sociedad, en fin: entre nuestros proyectos cotidianos y las grandes ideas implícitas —y no siempre reconocidas— en ellos. Es por eso que una ciencia social crítica quiere contribuir con la parte que le corresponde para que las acciones y fines del hombre no sean producto del ciego acatamiento de tradiciones que, de tan arraigadas, se nos presentan como naturales. La “naturalidad” conduce a la “hipostatización” de conceptos, valores, modos de ser y de hacer que siendo generados en circunstancias históricas y contingentes —luego transformables— se nos aparecen como condiciones inmutables y necesarias, es decir, trascendentes.

Esa “mirada natural”, que va de la mano con la no conciencia de las implicaciones de nuestras ideas y nuestros actos, constituye no sólo la antítesis lógica, sino además la principal preocupación y el principal objeto del quehacer de una investigación social de orientación crítica que se endereza justamente a la *evaluación reflexiva* de tales cuestiones para descubrir la “pseudo-objetividad” que subyace en ellas.<sup>44</sup> No se trata de una

---

<sup>44</sup> Para Gadamer bastaba con el diálogo, pero el problema de base consiste, de acuerdo con Habermas, en que no todo diálogo es un diálogo auténtico. Es cierto que, tal como se reconoce en la hermenéutica gadameriana, la tarea de la crítica sólo puede acometerse desde el horizonte de *la tradición en la que se es*. También es verdad que el mismo Gadamer reconoce que las ciencias sociales de corte subjetivista (que él continúa llamando ciencias del espíritu) deben servir *no* solamente “para ratificar desde la tradición histórica lo que ya sabemos sobre nosotros mismos, sino también, directamente, para algo distinto: procede recibir de ellas un acicate que nos conduzca más allá de nosotros mismos.” (Gadamer, H.-G. Verdad y método I, Op. Cit.) No obstante, Gadamer mismo parece empeñarse una y otra vez en enfatizar el primado de la “autoridad” y no sólo de la autoridad de la tradición sino de las autoridades que funcionan como tales en los diversos ámbitos de la vida social porque, según él, lo determinante en las verdaderas relaciones de autoridad es “el reconocimiento”,

labor puramente negativa que consistiera sólo en condenar, maldecir o destruir, aunque en algunos casos puede haber necesidad de hacerlo. Pero, coincidimos con Horkheimer en que, en principio: "la crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes."<sup>45</sup>

\*\*\*

Ahora bien ¿*Qué nos justifica* a hacer una crítica?

¿Será acaso que quien se pone a hacer críticas en un trabajo de investigación está faltando al 'ideal científico' de contentarse con decir cómo son las cosas en lugar de ponerse a ver cómo *deben ser*? ¿*Quién decide* cómo deben ser?

Desde una posición fundamentalista se presume estar en posesión, de una vez por todas, de lo verdadero, lo correcto, lo justo, en fin: lo válido. Y a la inversa, desde una postura relativista extrema se piensa que no hay nada que pueda considerarse como verdadero, correcto, justo o válido, si no es remitiéndolo a la "tribu" o incluso al sujeto en cuestión, por lo que, en el tenor de los sofistas, se sugiere reconocer como igualmente válido lo que sea aceptado como tal en Atenas, en Esparta y en Corinto,<sup>46</sup> (en Los Pinos, en

---

la verdadera autoridad se alimenta "no de poder dogmático sino de reconocimiento dogmático".

<sup>45</sup> Cf. Horkheimer, M. "La función social de la filosofía", en *Idem. Teoría crítica*, Bueno Aires, Amorrortu, 1990.

<sup>46</sup> A. MacIntyre (*Historia de la ética*, Barcelona, Paidós, 1991) se refiere a las implicaciones éticas de este tipo de posturas refiriéndose a algunos diálogos platónicos donde se muestran las aporías del relativismo de los sofistas. Dice MacIntyre: Si "el sofista tiene que enseñar lo que se considera justo en cada uno de los diferentes Estados. No se puede plantear o contestar la pregunta: ¿Qué es la justicia?", sino solamente las preguntas: ¿Qué es la justicia-en-Atenas? y ¿Qué es la justicia-en-Corinto? ... [de esto se desprende que] Si se pide a un individuo que advierta que los criterios prevaletientes varían de ciudad a ciudad no se le ofrece ningún criterio para guiar sus propias acciones... como los sofistas definen todo el vocabulario moral en términos de las prácticas prevaletientes en los

San Andrés, en Washington y en Bagdad; por Ernesto, por Marcos, por William y por Sadam). Los fundamentalistas nada quieren discutir porque su *verdad* está fuera de toda discusión, y los relativistas extremos no desean hacerlo porque tienen una extraña idea del respeto a “la diferencia.”<sup>47</sup>

Una investigación social de orientación crítica no puede abrogarse la facultad de decir la última palabra, pero un investigador social crítico sí puede *asumir la responsabilidad de decir su palabra y de ofrecer sus razones para participar, al lado de otros sujetos (potencialmente todos), incluso de otras comunidades en lo que Apel denomina “la comunidad ilimitada de comunicación”*<sup>48</sup>, que es el espacio donde *la razón humana* se manifiesta como una, en tanto en cuanto, desde la “pluralidad de sus voces”, es

---

diferentes Estados... no pueden proporcionar una respuesta a estas preguntas cruciales.” (Ibid., pp. 25-26.)

<sup>47</sup> Cfr. como ejemplo de este tipo de posturas relativistas extremas el trabajo de R. N. Buenfil, “Horizonte posmoderno y configuración social” [en Alba, A. de (Comp.) *Posmodernidad y educación*, México, CESU, 1995, pp. 11-67], donde se cita a un desfile impresionante de teóricos contemporáneos *de todos los frentes* (entre los que se cuentan: Wittgenstein, Kuhn, Rorty, Foucault, Vattimo, Bourdieu, Lacan, Žižek, Castoriadis, Derrida, Feyerabend, Nietzsche, Heidegger, Barthes, etc.) para demostrar (contra Habermas) la tesis de la incapacidad para fundamentar absolutamente nada ya que, según esto, habitamos un mundo en el que prevalecen lo “precario”, lo “escindido”, lo “inestable”, lo “erosionado”, lo “diluido”, lo “móvil”, lo “flotante”, lo “abierto”, lo “desviado”, lo “indecible”, lo “disperso”, lo “diseminado”, etc. Francamente no sé como esta autora pudo escribir su artículo sobre un suelo tan “flotante”. Lo que sí es seguro es que *argumenta* y lo hace dirigiéndose a sujetos que pertenecen a una tribu *diferente a la suya*. Es decir, que entabla “pretensiones de validez” desde *su* comunidad hacia otras comunidades, con lo que “pragmáticamente” incurre en una abierta “contradicción” justo con la tesis que le resulta más apreciada, a saber: dejar que “la diferencia” sea, así nomás, a rajatabla. Y en eso quizá se parece mucho a Habermas (justo a quien se dirigen sus críticas), sólo que de extremo a extremo, ella se ubica en el extremo contrario.

<sup>48</sup> Cfr. Apel, K.-O. “El *a priori* de la comunidad de comunicación y los fundamentos de la ética”, en *Idem. La transformación de la filosofía, II. El a priori de la comunidad de comunicación*, Madrid, Taurus, 1985, pp. 341-413.

*comunicable*.<sup>49</sup> De este modo, si es verdad que los seres humanos podemos comunicarnos, entonces es posible validar la tesis, también apeliana, de la “*irrebasabilidad del discurso argumentativo*”, según la cual: no hay en las ciencias hermenéuticas de acuerdo intersubjetivo ni en las ciencias sociales críticas un criterio de validación que sea superior a los argumentos.

Concretamente, nuestra tesis respecto a la plausibilidad de las ciencias críticas, en tanto ciencias, es esta: en los trabajos de investigación que se orientan a la descripción, la explicación y la reconstrucción, lo mismo que en los que se orientan al análisis crítico de lo descrito, explicado o reconstruido, *son los argumentos los que desempeñan el papel fundamental, incluso para hacer plausible la aceptabilidad de la evidencia que pudiese presentarse para justificar el valor de una hipótesis.*

Ahora bien, en el caso de unas y otras ciencias, podrían oponerse dos tipos de objeciones, a saber: la primera, en contra de la posibilidad de comunicación, al menos entre ciertos sujetos y, especialmente, entre los miembros de ciertas comunidades. De aceptarse esta objeción se cortaría desde la raíz la plausibilidad de la argumentación, y entonces no podría ser aceptada de ningún modo como un elemento adecuado a la tarea de la discusión de la validez de un trabajo investigativo con pretensiones de cientificidad. En caso de poder salvar esta primera objeción (es decir, en caso de que se justifique la hipótesis de la comunicabilidad humana), la segunda

---

<sup>49</sup> Respecto a este punto Gadamer dice: “El hecho de que nos movamos en un mundo lingüístico y nos insertemos en nuestro mundo a través de la experiencia lingüísticamente preformada no nos priva. Al contrario, se nos abre la posibilidad de superar nuestras convenciones y todas nuestras experiencias pre-esquemáticas al aceptar un nuevo examen crítico y unas nuevas experiencias en diálogo con otros... [porque] detrás de todas las relatividades de lenguajes y convenciones hay algo común que no es ya lenguaje, sino algo común orientado a una posible lingüístización a lo que quizá no cuadraría mal el nombre de ‘razón.’” Cfr. Gadamer, H.-G. “Hasta que punto el lenguaje preforma el pensamiento?”, *Op. cit.*, pp. 199-200. Cfr. también: Habermas, J. “La unidad de la razón en la multiplicidad de sus voces”, en *Idem. Pensamiento postmetafísico*, México, Taurus, 1990, pp. 155-187.

iría en contra de la pertinencia de que los argumentos tengan esa centralidad a la hora de acreditar (o desacreditar) el valor de una hipótesis de investigación científica. La alternativa a los argumentos como instancias evaluativas del trabajo investigativo sería, entonces, seguramente, algo así como la verificación empírica o, más específicamente, la evidencia empírica. Y si la evidencia empírica es el criterio más importante en el primer tipo de estudios que hemos mencionado, eso pondría de manifiesto una asimetría muy grande entre las ciencias empírico-analíticas y hermenéuticas (por un lado) respecto a las críticas (por el otro). Porque las primeras podrían convalidarse, pero no habría ninguna forma, racional, de hacerlo con las segundas.

En lo que sigue, atenderemos en primer lugar algunas objeciones a la tesis de la comunicabilidad entre los hombres (1), y, en segundo lugar, el problema de si son evidencias empíricas en sí mismas, o son argumentos (de los que formarían parte las evidencias empíricas) lo que constituye el criterio central de validación del trabajo científico (2).

### (1)

La idea de una comunidad ilimitada de comunicación podría en efecto venirse abajo si se demostrara que hay elementos lingüísticos acuñados en comunidades diversas que son intraducibles y, por lo tanto: impiden la posibilidad de todo diálogo.

Una propuesta cercana a ello se produjo a partir del texto clásico de T. S. Kuhn: *La estructura de las revoluciones científicas*, donde el mencionado filósofo introdujo la categoría de “incommensurabilidad” para denotar la incapacidad de lograr una “traducción sin resto” entre algunos de los términos de “paradigmas” científicos diversos, e incluso entre los miembros de una misma comunidad científica luego de que se ha operado una “revolución” en su interior. Pero, de acuerdo con algunos de sus críticos, de ello se seguía que:

- 1) Si tales paradigmas eran *intraducibles* entre sí, entonces eran incomparables, y:
- 2) Si eran *incomparables*, entonces no había argumento y/o evidencia que pudiera ser relevante en la elección entre ellos, por lo que:
- 3) De aceptarse la propuesta de inconmensurabilidad como intraducibilidad se daba un fuerte voto de confianza en favor de un relativismo extremo que conducía al *irracionalismo* porque:
- 4) Entonces podría sostenerse *eo ipso* la validez de un planteamiento por referencia exclusiva al ámbito paradigmático “provinciano” en el que había sido generado y, de este modo: \*
- 5) Tendría que reconocerse, sin contradicción lógica alguna, la existencia de tantas verdades y tantos criterios de validez como “provincias” científicas y culturales hubiera, con lo que:
- 6) Las discusiones interculturales e interdisciplinarias no tendrían ya ninguna razón de ser, pero además, y, finalmente:
- 7) Cuando en alguna “provincia” se llegara a presentar una desavenencia (que es por cierto lo más común) no habría ya más nada que pudiera considerarse como un criterio o un procedimiento a partir del cual pudiera algo ser validado o invalidado, porque siempre podría alegarse asimetría en los esquemas interpretativos de los participantes, lo que le daría pleno derecho a cada uno de ellos para contar con su propia e irrefutable concepción de lo bueno, lo verdadero, lo justo, etc.

De este modo quedaba cerrado un impresionante círculo vicioso.

No obstante, algunos años después de la aparición de *La Estructura*, en su brillante artículo "*Commensurability, comparability, communicability*"<sup>50</sup>, Kuhn expone la tesis de que "inconmensurabilidad" no significa intraducibilidad a secas, sino, simplemente, intraducibilidad sin resto.

Como el término viene de las Matemáticas, veamos qué pasa ahí. Los catetos de un triángulo rectángulo pueden ser comparables con la hipotenusa, aunque su longitud no sea traducible en unidades enteras "sin resto" a las unidades de la hipotenusa, porque se pueden emplear tantos decimales como se desee para realizar una comparación tan exacta como se requiera. Pues bien, algo similar puede realizarse cuando uno se desplaza de un paradigma a otro (que pueden ser contemporáneos o alejados en el tiempo), siempre que la traducción requerida para el caso se realice a partir de una adecuada interpretación. El mismo Kuhn pone un ejemplo: "La mayoría de las palabras de ese antiguo lenguaje [se refiere al lenguaje de los químicos del S. XVIII] son idénticas en forma y función a las palabras del lenguaje del historiador y de su audiencia. Pero otras son nuevas y deben ser aprendidas, o reaprendidas. Estos son los términos intraducibles... La interpretación es el proceso mediante el que se descubre el uso de esos términos, y ha sido muy discutida recientemente bajo el título de hermenéutica."<sup>51</sup>

De este modo, aún entre paradigmas que contienen términos inconmensurables es posible la *comparabilidad* y la *comunicabilidad*, y con ello el *diálogo*: la *discusión racional*. Aún entre los miembros de comunidades diversas y alejadas unas de otras.

---

<sup>50</sup> Cfr. en su traducción castellana como: "Conmensurabilidad, comparabilidad y comunicabilidad", en T. S. Kuhn. *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*, Barcelona, Paidós/ ICE-UAB, 1989, pp. 95-135.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 117.

(2)

Resta ahora la discusión sobre si el principal elemento para la validación de una teoría científica es la evidencia empírica en sí misma o son los argumentos, entre los cuales puede considerarse a las mismas evidencias empíricas.

Ya en los *Parágrafos* precedentes<sup>52</sup> de este informe hemos expuesto que la evidencia empírica es insuficiente para la acreditación de una serie de cuestiones que se encuentran entre las más caras a la sociedad humana y a los sujetos que la integran. En el debate con la propuesta de A. J. Ayer, por ejemplo, llegamos a la conclusión de que, de aceptar que sólo los llamados enunciados sintéticos son adecuados para dar cuenta de los resultados de la investigación, entonces el mundo subjetivo e intersubjetivo del hombre quedan fuera de toda posibilidad de tratamiento científico y, en última instancia, condenados a la irracionalidad. A diferencia de ello, hemos propuesto, de la mano de Habermas, que no solamente la pretensión de verdad es tematizable, sino que también lo son las de rectitud normativa y veracidad, lo que destraba la situación de exclusividad del mundo objetivo como único susceptible de tratamiento sistemático y racional.

Pues bien, en un contexto tal, la evidencia empírica podría reclamar primacía solamente para los estudios referidos en exclusiva al mundo objetivo, pero no para los referidos al mundo subjetivo y al mundo social. No obstante, la evidencia empírica no es el principal criterio de validación ni siquiera en las ciencias empírico-analíticas, y de ello hay múltiples ejemplos, pero un experiencia muy sencilla puede ayudarnos en este punto. Si uno se pone una noche a mirar las estrellas, la primera impresión es que, en efecto, es toda la bóveda celeste la que le va dando la vuelta a la tierra. Este tipo de estímulo sensorial se empleó como evidencia empírica para sostener la tesis de que, efectivamente, el universo completo rodeaba cada día a la tierra, ubicada en el centro. No obstante, con un estímulo sensorial similar, pueden

---

<sup>52</sup> Cfr. *infra*: *Parágrafos* 13-15 de este informe.

obtenerse una experiencia y, así, una evidencia empírica radicalmente distintas. Si se logra articular tales estímulos desde diferentes tramas significativas y argumentativas.

Así, a partir de otro marco categorial, teórico, axiológico, ontológico y, en fin, metodológico, se pudo aceptar la tesis de que lo que vemos en la noche es más bien el movimiento de la tierra que, al girar sobre su propio eje, nos permite ir teniendo frente a nosotros, paulatinamente, distintas constelaciones estelares. En uno y otro caso, el estímulo sensorial era prácticamente el mismo, pero contaba como una experiencia, y así, como una evidencia empírica totalmente contraria. En ambos casos, incluso su plausibilidad como tal evidencia, y el sentido en que podía ser considerada de ese modo, se vieron afectadas por el horizonte interpretativo y argumental en el que se ofreció el estímulo sensorial en cuestión como carga de prueba para la sustentación de hipótesis tan diferentes como las que hemos comentado.

Pero ello no es un caso atípico. Incluso hoy, muchas de las teorías físicas comúnmente aceptadas entre los círculos científicos más reconocidos, carecen del apoyo de evidencias empíricas concluyentes, y sin embargo son reconocidas como válidas. Y si esto es así, incluso en las ciencias más “duras” —como se les llama—, entonces no son las evidencias empíricas (o al menos no en términos de meros estímulos sensoriales ingenuos o realizados por sujetos ingenuos) sino el tipo de horizontes interpretativos y de tramas argumentales que se validan en determinadas comunidades científicas, los que informan en buen sentido de los deliberantes en cada caso y los que, de ese modo, ocupan el lugar de honor a la hora de decidir acerca de la validez de una hipótesis.

Pues bien, en caso de que puedan considerarse aceptables tanto la tesis de la comunicabilidad como la tesis de la centralidad del horizonte interpretativo y argumentativo en la validación de los productos investigativos. Lo siguiente tiene sentido.

\*\*\*

Ya sugeríamos arriba nuestra adhesión a la tesis apeliana de la irrebasabilidad del discurso argumentativo como instancia de generación y validación del trabajo científico. Ahora damos un paso más al señalar que, de acuerdo con Apel, la principal apoyatura de la irrebasabilidad de la argumentación se constituye por lo que él denomina "contradicción performativa", o "contradicción pragmática", que "supone una contradicción entre lo que se dice y lo que pragmáticamente se está suponiendo para que tenga sentido lo que se dice."<sup>53</sup> Alguien que argumenta (vale decir, alguien que entabla pretensiones de validez) *supone* que de ese modo se puede llegar a algún lado, de otro modo no lo haría. Pues bien, la rebasabilidad de la argumentación, intra e intercomunitaria, ¿tendría que demostrarse argumentando!, pero hacer eso sería como decir que el agua no existe mientras está uno a punto de caer en una alberca después de haberse arrojado de una plataforma de diez metros.

De este modo, la pretensión de *verdad* de los enunciados de las ciencias hermenéuticas y críticas habrá de pasar no sólo por la "pura" evidencia empírica sino, indefectiblemente, por las buenas razones que puedan acreditarse, incluso de la plausibilidad de la evidencia; pero la corrección de las orientaciones de la acción práctica, o la adecuación de las intenciones imputadas a un agente o a un tipo de ellos, por ejemplo, no podrán menos que pasar por procesos de desempeño discursivo intersubjetivamente vinculantes que, también en estos casos, sustentan incluso la validez de la evidencia que pueda presentarse.

Así, mientras para las tradiciones investigativas naturalistas, sólo en el ámbito de la ciencia "dura" (léase: objetivista) cabe hablar de verdad y por

---

<sup>53</sup> Cfr. Apel, K.-O. "falibilismo, teoría consensual de la verdad y fundamentación última", en *Idem. Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona, Paidós/I. C. E.-U. A. B., 1991, pp. 37-145.

tanto, sólo en él cabe hablar de racionalidad; de acuerdo con Apel<sup>54</sup> (y Habermas<sup>55</sup>), para una tradición investigativa crítica existe una analogía, aunque no una identificación tácita, entre la pretensión de verdad de los enunciados de la ciencia "dura" y la pretensión de corrección de las máximas (normas, valores, conceptos) a partir de las cuales se orienta la acción práctica. Y si ello es así (como considero que lo es en efecto), *también en el ámbito de las ciencias críticas cabe racionalidad*. Si en las ciencias empírico-analíticas resulta dable distinguir un saber aceptado de uno verdadero, igualmente, en las ciencias críticas, es posible distinguir una norma vigente de una válida (que se diferencia de la anterior en la circunstancia de que no sólo es acatada naturalmente, sino que además es susceptible de desempeño discursivo), es decir, de una norma correcta. En ambos casos (el de las pretensiones de *verdad* y el de las pretensiones de *rectitud normativa*), la decisión puede tomarse *racionalmente: argumentando*. Ni en uno ni en otro caso se decide únicamente por cuestiones de hecho. Ni en uno ni en otro caso se decide únicamente por cuestiones de valor. En ambos casos entran en juego marcos y estrategias categoriales, así como posiciones teóricas, ontológicas y axiológicas, sea de modo implícito o explícito. Ni en uno ni en otro caso resulta aceptable cualquier cosa que se diga. Pero en uno y en otro caso cabe considerar como racional el hecho de seguir discutiendo la pertinencia de lo que se dice.

\*\*\*

Pues bien, en ese tipo de planteamientos se fundamenta nuestro *derecho de ejercer la crítica* que no es, y conviene reiterarlo, un intento de decir la última palabra o de pregonar que se está en posesión de un saber superior a todos

---

<sup>54</sup> Cfr. Apel, K.-O. "La ética del discurso como ética de la responsabilidad. Una transformación postmetafísica de la ética de Kant", *Op. cit.*, pp. 147-184.

<sup>55</sup> Cfr. Habermas, J. "Ética del discurso. Notas sobre un programa de fundamentación", en *Idem. Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1991, pp. 57-134.

sino, simplemente, es la asunción de la responsabilidad de participar en un diálogo siempre inacabado.

Ya en el *Parágrafo* anterior mencionábamos que, de acuerdo con una distinción habermasiana, existen tres categorías de posible saber constituidas por: “[1] *informaciones*, que amplían nuestra potencia de dominio técnico; [2] *interpretaciones*, que hacen posible una orientación de la acción bajo tradiciones comunes; y [3] *análisis*, que emancipan a la conciencia respecto de fuerzas hipostatizadas.”<sup>56</sup> Cada uno de esos tipos de saber mantiene nexos constitutivos con otros tantos medios de socialización como son: el *trabajo*, el *lenguaje* y la *dominación*. A esas tres formas de conocimiento les subyacen de modo constitutivo unos respectivos intereses que nuestro autor denomina, respectivamente: interés “técnico” (que se identifica con las ciencias empírico-analíticas), interés “práctico” (que es el propio de las ciencias histórico hermenéuticas) e interés “emancipatorio” (que es el de las ciencias críticas).<sup>57</sup>

Sin menoscabo de la importancia que reviste el trabajo de investigación realizado en el marco de las ciencias empírico-analíticas, y sin negar las implicaciones hermenéuticas que su realización lleva incita, en las páginas anteriores hemos centrado nuestra atención en la especificidad de las ciencias hermenéuticas y críticas que se enderezan, entre otras cosas, por un lado a la comprensión de contenidos y a la comprensión de contenidos y a la comprensión reconstructiva y, por otro lado, al *análisis crítico*<sup>58</sup> de las

---

<sup>56</sup> Habermas, J. “Conocimiento e interés”, en *Idem. Ciencia y técnica como ideología*, México, Rei, 1993, pp. 175-176. Las bastardillas son mías.

<sup>57</sup> “En las ciencias empírico-analíticas interviene un interés técnico del conocimiento; en el ejercicio de las ciencias histórico-hermenéuticas interviene un interés práctico del conocimiento; y en el ejercicio de las ciencias orientadas hacia la crítica interviene un interés emancipatorio del conocimiento.” (*Ibid.*, p. 168.)

<sup>58</sup> Las categorías que cumplen funciones críticas al interior de un trabajo de investigación son constructos teóricos que resultan del análisis y la toma de posición, fundada en razones, de cuestiones prácticas. Su objetivo no consiste en decir la última palabra, sino participar en un diálogo. No comparto la posición según la cual la teoría está solamente en

implicaciones éticas y políticas de aquello a lo que la comprensión se dirige. Es decir, las implicaciones vitales de la circunstancia vital que constituye, en cada caso, su campo problemático.

\*\*\*

Para terminar con este inciso, dejo consignadas en los siguientes cuatro puntos algunas diferencias, paralelismos y, al fin, relaciones que se establecen entre la *crítica* y los dos tipos de *comprensión* a los que nos hemos venido refiriendo:

- 1) En primer lugar, para someter algo a crítica es menester entenderlo, pero como difícilmente puede hablarse de una comprensión completa de las cosas, en realidad los dos procesos marchan juntos y, en una investigación de orientación crítica, uno alumbrará al otro porque lo criticable, en sus acepciones positiva y negativa, puede llegar a ser uno de los criterios más influyentes en punto a decidir qué vale la pena investigar y en qué tipo de cuestiones profundizar.
- 2) En segundo lugar, el tipo de crítica que es posible hacer depende del tipo de comprensión del que uno parta, en el transcurso de este informe hemos hablado de comprensión de contenidos y de comprensión reconstructiva. En el primer caso lo criticable es un

---

posibilidad de prescribir de un modo técnico a la acción humana dando cuenta del modo más eficiente del empleo de unos determinados medios para el logro eficaz de unos determinados fines dados de antemano e incuestionables. Aquí se trata más bien de reconocer el papel que los constructos teóricos pueden jugar para el logro de una adecuada comprensión de la situación por parte de los agentes implicados, como el primer requisito que les permita deliberar acerca de cuáles sean las decisiones adecuadas atendiendo tanto a los medios disponibles como los fines preferibles y que son también, en cualquier caso, tematizables, es decir, cuestionables, pero también defendibles y hasta superables en contextos argumentativos donde se clarifiquen las razones de su posible conveniencia o inconveniencia, de su posible corrección o incorrección, de su posible verdad o falsedad.

contenido semántico clarificado mientras que, en el segundo, son las reglas mismas, conforme a las cuales es generada una emisión o manifestación, las que pueden ser objeto del análisis crítico.

- 3) En tercer lugar, la comprensión puede dirigirse a cuestiones particulares o generales (la comprensión de contenidos se dirige siempre a lo particular, mientras que la comprensión reconstructiva puede, partiendo de lo particular, llegar a dar cuenta de cuestiones de alcance general). La crítica, por su parte, siempre “se refiere a algo particular, esto es, al proceso de formación peculiar de una identidad individual o de grupo”<sup>59</sup>, y, por último:
- 4) La comprensión no trae a la conciencia cuestiones en principio inaccesibles para ella porque su misión es clarificar lo ya puesto en práctica, al menos de modo intuitivo —pero no inconsciente—, por los sujetos investigados (me refiero al significado de sus productos simbólicos y/o a las reglas conforme a las cuales fueron generados). En tanto que la crítica puede permitirnos, incluso, traer a conciencia algo inconsciente, pero sobre todo, nos permite calibrar las implicaciones de los sentidos que otorgamos a las cosas y de las reglas que subyacen tanto a la generación de lo que hacemos cuanto de lo que significamos. Y así, cursos de acción que parecían una fatalidad cobran su verdadera dimensión histórica como alternativas al lado de otras que podemos potenciar en el sentido de lo que temáticamente pueda considerarse como más digno de ser perseguido. Con ello, la investigación crítica cobra centralidad en los contextos de acción práctica.

Pero más que oponer una “conciencia falsa” a una “conciencia verdadera”, el reconocimiento de la falibilidad que es común a las pretensiones de verdad,

---

<sup>59</sup> Cfr. Habermas, J. “Epílogo”, en *Idem. Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1992, pp. 297-337.

veracidad y rectitud, nos enfrenta al reconocimiento de que lo importante aquí es aprender a mirar las cosas de otro modo. Desnaturalizar, hasta donde sea posible, lo convencional. Que las opciones del conocimiento el entendimiento y la autorreflexión impidan que lo natural, en tanto tal, pase como correcto de suyo y sin discusión. Que se generen razones que se cuentan entre lo mejor que el ser humano puede generar.

De este modo la actitud convencional cede su lugar a una actitud posconvencional en la que, *desde lo que somos, nos empeñamos en reconocer de un modo más claro, tanto la circunstancia de la que formamos parte, como el proyecto de ser que racionalmente podamos considerar como más digno de ser planteado como un fin.*

Cierto que es una ilusión pensar en una sociedad e incluso en una ciencia social (o de otro tipo) plenamente ilustradas, plenamente emancipadas en tanto orientadas desde procesos totalmente esclarecidos y autónomos. Eso es más bien una utopía, un ideal regulativo que al parecer no es realizable del todo, pero en el que vale la pena perseverar. Sobre todo considerando que lo contrario implica conformarnos con una supuesta fatalidad que nos conduciría a navegar al garete, sin proyecto alguno.

**TERCERA PARTE:**

**REFLEXIÓN METODOLÓGICA, HERMENÉUTICA E  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

## **Marco de discusión**

El vasto campo de lo educativo<sup>1</sup> constituye una "obra abierta" a múltiples lecturas. Acercársele con intenciones investigativas desde uno u otro horizonte metodológico implica arrojarle un determinado haz de luz que incide tanto en el talante teórico de las elaboraciones resultantes como en el tipo de aptitud de tales elaboraciones para un rendimiento práctico.

No me estoy refiriendo a algo así como distorsiones de los objetos de estudio que sean sometidos a examen (considerando que tales "objetos" son siempre constructos de un investigador específico, formado al interior de comunidades y tradiciones particulares, que es quien los define a la hora de estructurar el campo problemático que habrá de atender y cómo habrá de hacerlo), me refiero más bien a la cuestión constitutiva de que, desde diferentes marcos metodológicos, los problemas de investigación que entran en el registro de lo planteable, las estrategias de trabajo mediante las que pueden abordarse y el tipo de resultados a los que resulta posible y legítimo acceder, son desiguales.

Pero si el horizonte metodológico desde el cual se estructura una investigación juega un papel constitutivo tanto en su planteamiento como en

---

<sup>1</sup> Cuando hablo de lo "educativo", no me refiero solamente a lo educativo escolar. Reconozco que los procesos educacionales abarcan un registro mucho más amplio que el que comprenden los asuntos de la escuela, de la educación formal, y en general, de la educación explícita. Allí donde hay procesos e interacciones que contribuyen a la formación de los sujetos, hay procesos educativos. Es así que lo educativo puede rastrearse lo mismo en la calle, en el microbús, en una fiesta, en una ceremonia religiosa que en una clase escolar. Por ello en lo que sigue emplearé referencias de lo educativo en sentido amplio, aunque en determinados momentos me veo en la necesidad de poner el énfasis en la institución escolar y en los sujetos que en ella participan, a fin de seguir el hilo de la argumentación de algunos autores a los que refiero, y, en algunos casos, de establecer discusiones con sus propuestas.

su proceso e incluso en sus resultados, entonces cobran una gran relevancia los intentos por clarificar y discutir en la medida de lo posible los criterios en torno a los cuales un determinado horizonte de este tipo se articula y pretende validez.

\*\*\*

En ese orden de ideas, el papel de la reflexión metodológica en el ámbito de la investigación educativa consiste en un intento de autoclarificación de los presupuestos subyacentes a los estilos de abordaje que en ese contexto se promueven, así como en una discusión fundada en razones relativa a la validez de tales presupuestos. Es decir, se trata de un intento por dilucidar los criterios de orden teórico-ontológico, epistemológico y valoral-normativo que subyacen a los estilos de investigación usuales en el campo de la investigación educativa y, asimismo, de una reflexión evaluativa sobre la plausibilidad (entendida como fecundidad y como justificabilidad) de tales criterios.

A la atención de esos asuntos se orientan los *Parágrafos* que constituyen el cuerpo del *Capítulo VI* de esta *Tercera parte* del informe.

\*\*\*

En el *Parágrafo 19*. "Hermeneutización de la investigación educativa", se plantea la tesis de que las concepciones y las prácticas desarrolladas en el campo que nos ocupa han venido transformándose a lo largo de las tres últimas décadas. Frente a un programa de investigación de corte naturalista que había venido siendo dominante durante más de medio siglo en el ámbito de la investigación educativa (y más frecuentemente en el ámbito de la investigación social y psicológica recuperada con fines educativos), los últimos treinta años han presenciado una transformación a favor de un programa de investigación de carácter "interpretativo" que tiende a una confluencia o identificación con una serie de tesis características de la

tradición hermenéutica, tanto en su vertiente de reflexión filosófica cuanto en la de investigación social e histórica.

En el *Parágrafo 20* se llevará a cabo un recorrido por algunas de las corrientes del programa "interpretativo" de investigación educativa, a fin de dilucidar en un tono crítico, respectivamente:

- Los tipos de "estrategia categorial" que se conciben como legítimamente actualizables al llevar a cabo las indagatorias desde algunos de los enfoques "interpretativos" de investigación sobre problemas relativos a asuntos educacionales (*Sección 20a*).
- Los tipos de "mundos" que se conciben como abordables en una investigación educativa de corte "interpretativo" (*Sección 20b*).
- El papel que se concede a los valores y a las valoraciones al interior de los procesos y productos de la investigación educativa "interpretativa" (*Sección 20c*).

Finalmente, en el *Parágrafo 21*. "La práctica de la investigación educativa y las prácticas educacionales", se emprenderá una deliberación encaminada a explorar el carácter de las relaciones que se establecen y que pueden establecerse entre los procesos y productos de la investigación y las prácticas educacionales.

## **19. Hermeneutización de la investigación educativa**

Hasta finales de la década de los 60's aproximadamente,<sup>2</sup> en el (entonces aún incipiente<sup>3</sup>) "campo" de la investigación educativa había venido

---

<sup>2</sup> Cfr. Erickson, F. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós-MEC, 1989, pp. 195-301.; Rockwell, E. y J. Ezpeleta. *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1984; Bertely, M. y Corenstein, M. "Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa", en s. a. *Educación: panorama, prácticas y problemas*, México, CISE-UNAM, 1994, pp. 173-198.

<sup>3</sup> Hay una serie de autores que plantean la tesis de que la investigación educativa es, incluso el día de hoy, un "campo en construcción" o un "campo en proceso de constitución", lo cual, desde ciertos puntos de vista, podría ser una afirmación más bien exagerada y pesimista, además de inexacta a estas alturas. Especialmente si se considera que actualmente existen numerosas comunidades de investigadores que: 1) están centralmente dedicados a realizar indagatorias atinentes a cuestiones educativas, y 2) son profesionales, es decir, su actividad principal consiste precisamente en investigar. En consonancia con ello, hay espacios consolidados (y otros que se están generando y/o sedimentando) para el intercambio, discusión y crítica especializada de los más diversos asuntos que se atienden al interior del campo de la investigación educativa. Tal es el caso de un buen número de revistas especializadas, foros, congresos nacionales e internacionales, simposia, etc. En fin, si de lo que se trata es de decir que el campo de la investigación educativa es un campo en construcción porque se sigue transformando, estoy de acuerdo, y añadiría que esa es una de las características de todo campo científico. Así que desde ese punto de vista, todo campo científico que se precie de serlo, es un campo en construcción. Ahora bien, si se dice que es un campo en construcción porque frecuentemente recurre a elaboraciones provenientes de otros campos, o discute con especialistas provenientes de otros campos y se nutre de sus propuestas, de acuerdo, y eso sucede igual en cualquiera otro de los campos científicos. Pero si con el adjetivo de: "campo en construcción" se pretende apelar a algo así como un reclamo de inmadurez, de inocencia teórica o metodológica, de ausencia de problemas de investigación que le sean propios, de falta de altura o empaque entre quienes lo practican, o cosas por el estilo, entonces sí, insisto, el apelativo me parece fuera de lugar, y dicho con más exactitud, me parece incorrecto. Acerca de este debate Cfr.: Arredondo, M. *Et. al.* "La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución", en *Revista Mexicana de Sociología*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, Vol. 46, Núm. 1, Enero-Marzo, 1984, pp. 5-37; Treviño, N. D. *La investigación educativa: las tensiones de un campo en construcción*, Nuevo León, UPN, Documento mecanografiado, 15

predominando un programa de investigación que puede ser caracterizado como:

- A. Objetivista.
- B. Agnosticista y
- C. Neutralista.

Esto es:

#### A.

En lo referente a los criterios teórico-ontológicos, ese tipo de propuesta metodológica se orienta por referencia a un solo "mundo", el objetivo. Dejando así de lado la consideración de los mundos subjetivo e intersubjetivo, a menos que sean reducibles a manifestaciones observables y cuantificables. De ahí la caracterización de "objetivista".

En esas investigaciones —usualmente inscritas en los terrenos disciplinarios de la psicología experimental<sup>4</sup> y de la sociología sistémica<sup>5</sup>— se asume, al menos de un modo implícito, un concepto de hombre y de sociedad por analogía a un reloj suizo, cuyos diferentes engranes, palancas y demás dispositivos (medibles o al menos externamente aprehensibles) determinan "causalmente" el funcionamiento general del sistema-hombre y/o del sistema-sociedad. De acuerdo con este tipo de presupuestos, el éxito de la

---

pp.; Weiss, E. "Situación y perspectivas de la investigación educativa", en *Revista Avance y Perspectiva*, México, CNTE, Vol. 13, Enero-Febrero, 1994, pp. 33-41.

<sup>4</sup> Cfr. Por ejemplo: Kelly, W. A. *Psicología de la educación*, Madrid, Morata, 1992; Colonghi Et. al. *Metodología de la investigación psicopedagógica*. Psicología general, evolutiva y diferencial, Salamanca, Sigüeme, 1986; Zazzo, R. *Et. al. Manual para el examen psicológico del niño*, Madrid, Fundamentos, 1982; Anastasi, A. *Tests psicológicos*, Madrid, Aguilar, 1991; Bachrach. *Cómo investigar en psicología*, Madrid, Morata, 1986.

<sup>5</sup> Cfr., por ejemplo: Shipman, M. P. *Sociología escolar*, Madrid, Morata, 1990; Simms, J. A. y T. H. Simms. *De tres a trece años. Socialización y rendimiento en educación*, Madrid, Morata, 1984; García Hoz, V. y S. Ferrer. *Estadística aplicada a la educación y ciencias humanas*, Madrid, Rialp, 1990.

enseñanza que se emprende en el aula de clases  $A_1$ , depende de las mismas leyes sociales y psicológicas y, por tanto, puede orientarse por las mismas técnicas didácticas que en las aulas  $A_2, A_3, \dots, A_n$ .

Así, no sólo queda fuera de consideración el valor agregado de los *significados compartidos* por las diversas comunidades e individuos participantes en la generación de las "respuestas conductuales" individuales y/o en el sentido de las "tendencias" o "leyes" sociales, sino que también se omite la consideración de los *procesos* a través de los cuales se da cobro a los asuntos educativos tanto dentro como fuera de las instituciones escolares. El paquete incluye al sistema social como un todo, o bien a un ente psicológico abstracto, generalizable y objetivable por principio, es decir, sujeto a leyes generales que determinan fatalmente el tipo de respuesta "conductual" que habrá de presentar ante cada "estímulo" específico. Por lo que los logros educativos aparecen como proyectables tecnológicamente, y con ello, predecibles y controlables de antemano.

Los procesos educativos se entienden en términos del modelo explicativo: causa→efecto, que se traduce en el modelo sociológico: sociedad→escuela, en el modelo psicológico: estímulo→respuesta, y en el modelo pedagógico: enseñanza→aprendizaje. En esas circunstancias, el reto de la investigación consiste en dar cuenta de unas leyes sociales y psicológicas, traducibles a una pedagogía entendida en términos tecnológicos. Algunos ejemplos de esto son: la pedagogía por objetivos sobreespecificados, los modelos curriculares algorítmicos y en general, lo que se conoce genéricamente como "tecnología educativa".<sup>6</sup>

Queda claro que lo importante en este tipo de trabajos es la posibilidad de "explicar causalmente" los fenómenos educativos, especialmente desde los

---

<sup>6</sup> Para un análisis crítico de este tipo de propuestas, Cfr.: Gimeno, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata, 1990; Hoyos, C. A. *Epistemología y objeto pedagógico: ¿es la pedagogía una ciencia?*, México, CESU-UNAM, 1992; Alba, A. de. (Coord.) *Teoría y educación: en torno al carácter científico de la educación*, México, CESU-UNAM, 1990.

ángulos psicológico y sociológico. En: *Cómo investigar en educación*, J. W. Best afirma que este tipo de investigaciones: "se dirige[n] hacia la solución de un problema. Un problema establece la relación entre dos o más variables. Una variable puede ser una causa, la otra un efecto. La investigación implica siempre un análisis de las relaciones entre causas y efectos que suponen las posibilidades de prueba empírica."<sup>7</sup> De este modo, la investigación educativa "válida" es aquella que, mediante la explicación de ocurrencias covariantes externamente aprehensibles, permite: "el descubrimiento de principios generales que podrán ser útiles para *predecir ocurrencias futuras*."<sup>8</sup> El educador y el educando, lo mismo que el sistema social en el que operan, quedan convertidos en suertes de "insumos" de procesos preestablecidos que ofrecen la garantía de obtener los "productos" deseados, y hacerlo con un alto rango de eficiencia y eficacia. Es lo que A. I. Pérez denomina sarcásticamente como el "modelo proceso-producto".<sup>9</sup>

En una tesis similar a la de J. W. Best, D. W. Van Dalen y J. W. Meyer afirman en su: *Manual de técnica de investigación educativa*, que el

---

<sup>7</sup> Best, J. W. *Cómo investigar en educación*, trad. G. Gonzalvo, Madrid, Morata, 1982, p. 26.

<sup>8</sup> *Ibid.* Las bastardillas son mías.

<sup>9</sup> Cfr.: Pérez, A. I. "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa", en J. Gimeno y A. I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza en la escuela*, Madrid, Morata, 1992, pp. 115-136. En ese trabajo, Pérez asegura en un tono crítico que el "paradigma proceso-producto": "ha desarrollado sus investigaciones al amparo del modelo positivista y ha acaparado la investigación didáctica a lo largo de los últimos cuarenta o cincuenta años. En su intento de establecer relaciones definidas y estables entre variables de comportamiento de los profesores/as con variables de comportamiento y rendimiento académico de los alumnos/as, ha ido de modo sucesivo aislando comportamientos discretos y supuestamente homogéneos del docente, que a la postre producían resultados bien diferentes según el tipo de alumnos/as, de escuela, de curriculum, de relaciones personales, de momentos evolutivos y otro sin fin de variables intermedias y mediadoras, de modo que las relaciones entre variables se manifestaban inconsistentes e incluso contradictorias en los diferentes experimentos o investigaciones." (*Ibid.*, p. 126.)

investigador educativo, lo mismo que cualquier otro "científico moderno", busca: "comprender los fenómenos *que observa*. Sus objetivos son descubrir el orden universal, llegar a comprender las leyes de la naturaleza y aprender a dominar las fuerzas que la rigen. La meta del científico consiste en incrementar su habilidad y su éxito para *explicar, predecir y controlar las condiciones y los sucesos.*"<sup>10</sup>

En ese tipo de estudios, encaminados a la "predicción causal" y al "control tecnológico", los asuntos relativos a los significados que se juegan al interior de los procesos educativos se dejan fuera por considerar anti-científico el tratamiento de cuestiones "subjetivas". El concepto de lo "subjetivo" ha venido adquiriendo entre tanto una connotación peyorativa. Para algunos investigadores se ha convertido en aquello de lo que hay que alejarse porque impide el cumplimiento de los requisitos de cientificidad.

Por otro lado, desde este tipo de tratamiento, la atención directa de los sujetos y procesos educativos en sí mismos se omite por considerar que no tiene caso atenderlos si, como se piensa, no arrojarán ningún elemento extra: que no esté ya contenido en las "tendencias estadísticas" o en las "leyes generales" a cuya obtención se orientan estos estudios. Se piensa que esas tendencias numéricas o esas leyes sociológicas generales son suficientes para entender la especificidad de los fenómenos educativos particulares y las relaciones psicológicas estímulo-respuesta que se generan en cada ente psicológico que, en ambos casos, o se ajustan a las leyes o tendencias previstas, o, sencillamente, son tildados de disfuncionales o atípicos. En todo caso, excepcionales y con ello poco relevantes.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Van Dalen, D. B. y W. J. Meyer. *Manual de técnica de la investigación educativa*, México, Paidós, 1988, p. 51. Las bastardillas son mías.

<sup>11</sup> La situación general de las concepciones ontológicas en este tipo de trabajos se encuentra muy bien expresada por J. Torres (*Op. Cit.*) cuando dice que: "en las ciencias sociales, y más en concreto, en el ámbito de la educación, un grupo de teorías fuertemente influidas por [un] reduccionismo teórico y metodológico fue el que durante más tiempo decidió y legitimó cuál era el conocimiento 'verdadero'; tal conjunto lo podemos etiquetar

## B.

Desde el punto de vista de los criterios epistemológicos, este estilo de investigación acepta como ideal la posibilidad de un acceso puramente observacional al objeto de estudio, por lo que la estrategia categorial que se concibe como la más adecuada consiste en la recomendación de que la investigación se realice *al margen de todo marco interpretativo previo*. Es decir, desde una posición *"agnosticista"* de partida.

En los estudios de este tipo que se realizan en el ámbito de la investigación educativa, se busca preservar la "objetividad" de los resultados mediante el empleo de rutinas procedimentales asépticas para la "recolección de datos" (como la aplicación de tests psicométricos, cuestionarios estandarizados o el recurso a informes estadísticos de "buena fuente"). Los datos así obtenidos son tratados mediante "rigurosas" fórmulas matemáticas cuyo uso permitirá, presumiblemente, determinar el grado de correlación entre las variables objeto de atención, la representatividad de las muestras como base para la generalización de los resultados y cosas por el estilo. Pero sin olvidar el prejuicio de que los prejuicios del investigador deben quedar totalmente al margen durante la elección y el empleo de esos medios y, así, en la "obtención" de los resultados.

---

globalmente como conductismo. Su preocupación por la búsqueda de leyes universales de la conducta humana, al mismo tiempo que su atención exclusiva a los comportamientos observables y su afán por la precisión y cuantificación de las acciones y comportamientos le llevó a prescindir de todo aquello que no fuese en esa dirección... La preocupación y prioridad por las medidas cuantitativas, la fiabilidad, predicción y replicabilidad acaban por convertirse en filtro de toda la realidad social. Sólo existe aquello que tales filtros dejan pasar, todo lo demás se convierte automáticamente en inexistente o mera fantasía." (*Ibid.*, pp. 12-13)

La consigna general en este tipo de asunción de lo categorial es, de acuerdo con D. Ary, que: "la verdad puede [y debe] inferirse, en último término, de la observación directa."<sup>12</sup> Es decir, inductivamente.

### C.

Por último, en lo que concierne a los criterios valoral-normativos, los representantes de este estilo investigativo mantienen la consigna de realizar investigaciones *libres de valores*. A eso me refiero cuando los caracterizo como "neutralistas".

Por ejemplo, J. W. Best afirma que: "el investigador lucha por eliminar emociones y sentimientos personales... debe suspender el juicio para permitir que el análisis lógico de los datos conduzca a conclusiones válidas."<sup>13</sup> En este contexto "suspender el juicio" no implica --como en la propuesta de Gadamer-- clarificar los propios presupuestos para ponerlos en tela de juicio, sino, sencillamente, "eliminarlos", borrarlos totalmente. Como si eso fuese posible.

La posición neutralista de este estilo investigativo queda de manifiesto también en las tres exigencias que D. Ary plantea a los investigadores educativos que pretendan cumplir las condiciones de cientificidad, a saber:

"1. Los científicos son esencialmente incrédulos y adoptan una actitud normalmente escéptica...

2. Los científicos son objetivos e imparciales..., y

3. Los científicos se ocupan de hechos, no de valores..."<sup>14</sup>

De esta forma, la exigencia es que los investigadores educativos hagan gala de una neutralidad axiológica a toda prueba, en todas las fases de la

---

<sup>12</sup> Ary, D. *Et. al. Introducción a la investigación pedagógica*, Trad. J. M. Salazar y J. C. Pecina, 2a. ed., México, Mc Graw Hill, 1989, p. 13.

<sup>13</sup> Best, J. W. *Op. Cit.*, p. 27.

<sup>14</sup> Ary, D. *Op. cit.*, p. 14.

investigación. Desde el planteamiento de su problema, pasando por la "recogida" de los datos, hasta la presentación del informe de los resultados. El problema es —dicen los investigadores neutralistas— exclusivamente un problema de investigación, un problema de conocimiento, independientemente de que tenga o no implicaciones vitales (de carácter ético, político, y, ni siquiera, propiamente pedagógico); por lo que toca al empleo de medios de investigación, las indagatorias deben ser capaces de preservar la neutralidad axiológica de los resultados que se obtengan, pero además, y *a fortiori*, se resta toda legitimidad teórica a los informes investigativos que no se contentan con decir cómo son las cosas y muestran cualquier viso de pretender entrar en la discusión de cómo sería más conveniente que fuesen, aún cuando tengan buenas razones para hacerlo.

\*\*\*

No obstante que aún hoy es ampliamente reconocido el trabajo de investigación realizado a partir de semejantes presupuestos (objetivistas, agnosticistas y neutralistas), desde la década de los 60's en Inglaterra, principios de los 70's en Estados Unidos y finales de los 70's en España así como en nuestro país (entre muchos otros), esa situación se ha venido transformando gradualmente hasta un punto en que hoy, al menos los trabajos que se presentan en los congresos, foros, simposia<sup>15</sup>, etc., a los que

---

<sup>15</sup> Ese deslizamiento paulatino se aprecia con nitidez al comparar los criterios metodológicos de los trabajos presentados en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en México en 1982, con los expresados en los avances y productos presentados en los tres congresos posteriores, realizados respectivamente en 1993, 1995 y 1997. Cfr. Los treinta documentos de los estados del conocimiento del Segundo Congreso Nacional de investigación educativa: *La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa*, México, Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa-SNTE, 1993; Memoria del Tercer Congreso Nacional de Investigación educativa; Estados del conocimiento del Cuarto Congreso Nacional de Investigación Educativa.

asisten investigadores educativos "profesionales"<sup>16</sup>, se va trocando el predominio de ese tipo de enfoques a favor de otros estilos de investigación a los que se denomina: constructivistas, estudios de caso, observacionales participativos, fenomenológicos, interaccionistas simbólicos, etnográficos, hermenéuticos, críticos, semióticos... a los que suele agruparse bajo denominaciones comunes como la de "enfoques cualitativos" (por oposición a los llamados "enfoques cuantitativos"), o bien: "interpretativos."<sup>17</sup>

Pues bien, toda esa serie de "enfoques interpretativos" coincide en aspectos no triviales con algunas de las tesis centrales de la tradición

---

<sup>16</sup> Ello, por cierto, no es aún el caso de la gran mayoría de las investigaciones realizadas en las escuelas normales, y en general de trabajos realizados por profesores. A diferencia de los "investigadores profesionales", cuya principal actividad consiste justamente en hacer investigación, los profesores en general continúan privilegiando por un lado, lo que llaman investigaciones "cuasi-experimentales", en las que someten a examen unas variables predeterminadas con un "grupo de experimentación" y contrastan los resultados obtenidos en ese grupo con los que resultan del seguimiento empírico de un grupo de control, o bien, por otro lado, trabajos descriptivos (a los que suele denominarse elegantemente investigaciones *ex post facto*) cuyo cometido consiste en medir el grado de correlación entre al menos dos variables entre las que se considera a una como independiente y la otra como dependiente de la primera, pero sin que haya "manipulación" de tales "variables".

<sup>17</sup> Al respecto, F. Erickson (*Op. Cit.*) apunta que: "los enfoques de investigación sobre la enseñanza llamados etnográfico, cualitativo, observacional participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo... son todos levemente diferentes, pero cada uno de ellos guarda fuertes semejanzas con los demás." (*Ibid.*, p. 195.) Y continúa diciendo que al buscar un denominador común a este conjunto, los términos más usuales son los de "enfoques cualitativos" o "enfoques interpretativos". Entre tales expresiones, Erickson prefiere la de "enfoques interpretativos" por tres razones, a saber: 1) porque es más inclusiva que otras, 2) porque evita el hecho de que estos enfoques se tengan que definir por su oposición simple (o simplista) respecto a los cuantitativos, especialmente si se considera que en los enfoques interpretativos también puede haber ocasión, e incluso necesidad, de hacer cuantificaciones, y finalmente: c) porque: "apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques [interpretativos]: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador." (*Ibid.*, p. 96. Las bastardillas son mías.)

hermenéutica. Así, debido al sentido de las transformaciones que se vienen registrando en el ámbito que nos ocupa, no me parece exagerado hablar de un proceso de *hermeneutización de la investigación educativa*.

En un primer momento, la tesis de la hermeneutización de la investigación educativa puede ser planteada así: después de que durante varias décadas predominó un programa de investigación objetivista, agnosticista y neutralista en el campo que nos ocupa, desde fines de los 60's y hasta hoy (bien entrados los 90's) ha venido cobrando fuerza otro programa de investigación que confluye con las principales tesis de la tradición hermenéutica. Esto se manifiesta en una serie de propuestas que, agrupadas habitualmente bajo el rubro de "investigación interpretativa", constituye actualmente el modelo emergente —aunque todavía no el predominante en términos cuantitativos— en el ámbito de la investigación educativa desarrollada por profesionales.

Esto es, que *se ha venido consolidando un proceso de hermeneutización de los presupuestos metodológicos de la investigación educativa*.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Ese proceso de hermeneutización de los presupuestos metodológicos de la investigación educativa no ha sido resultado de puras confluencias casuales, no ha sido esa la norma. Hay una serie de escuelas antropológicas y sociológicas actualmente vigentes en el campo de la investigación educativa, que en su proceso de conformación han mantenido contactos de diverso tipo con viejos y nuevos autores inscritos en la tradición hermenéutica. Tal es el caso de B. Malinowsky, quien realiza una buena parte de su formación en un contexto en el que se discute ampliamente la filosofía alemana de fines del siglo pasado, y de ese modo lleva una hornada de planteamientos diltheyanos al campo antropológico donde genera un hito con su obra acerca de los nativos de las islas Trobriand. En una situación similar se encuentra la escuela del análisis del discurso, fuertemente influida por el trabajo de M. Foucault, quien a su vez se basa ampliamente en la obra de M. Heidegger. En otro caso, la sociología contemporánea ha mantenido una recepción exhaustiva de la obra de M. Weber, y no sólo de él, también de algunos autores cuya obra es fuertemente deudora de la de aquél, como es el caso de A. Schutz, y después de él, autores como P. Berger, T. Luckman, H. Garfinkel y muchos otros teóricos, incluso contemporáneos que sería complicado enumerar. Es así que una serie de tesis surgidas en el seno de la tradición hermenéutica son aceptadas y cultivadas por autores intermedios en las diversas disciplinas

\*\*\*

En ese planteamiento sigo en cierta forma una tesis desarrollada en el ámbito de la filosofía de la ciencia por A. Velasco. De acuerdo con Velasco, en los intentos de los filósofos postpositivistas, postkuhnyanos o postpopperianos "por explicar la racionalidad científica, los más destacados representantes de la filosofía de la ciencia anglosajona han virado hacia un acercamiento o convergencia con tesis centrales de una tradición alternativa: la hermenéutica."<sup>19</sup>

Por mi parte, considero que cabe hacer una analogía entre el proceso de "hermeneutización" que Velasco diagnostica al interior del campo de la filosofía de la ciencia, con el proceso de hermeneutización que la investigación educativa viene presentando con creciente intensidad en las tres últimas décadas y que se manifiesta de maneras diferentes en cada una de las diversas corrientes del programa "interpretativo" de la investigación educativa.

Allá (en la filosofía de la ciencia), tras un fuerte predominio de las tesis "naturalistas" en las que las ciencias naturales, y especialmente la física matemática, constituían el canon o ideal científico, han venido ganando terreno, poco a poco, una serie de tesis hermenéuticas<sup>1</sup> de primer orden entre las que Velasco cita las siguientes:

- 1) Toda investigación científica parte de presupuestos conceptuales, teóricos, metodológicos y axiológicos...

---

sociales y en el campo de la investigación educativa, con lo que andando el tiempo van dejando de ser reconocidas como hermenéuticas.

<sup>19</sup> Velasco, A. "La hermeneutización de la filosofía de la ciencia contemporánea", en DIANOIA, UNAM-FCE, 1995, p. 3. De acuerdo con Velasco, ese proceso de hermeneutización de la filosofía de la ciencia no obedece tanto al diálogo de los filósofos analíticos y hermenéuticos como a la recuperación, por parte de Popper, de una serie de tesis de un filósofo prepositivista, a saber: P. Duhem.

- 2) La validez de una teoría científica, su aceptación o rechazo *no* pueden determinarse en función del grado de corroboración de sus hipótesis o leyes fundamentales sobre una base empírica segura y firme... [sino que] tienen que evaluarse en función de su contribución al progreso de la tradición a la que pertenecen...
- 3) Las tradiciones de investigación... evolucionan paulatinamente combinándose tanto la conservación y tenacidad como el cambio y la innovación...
- 4) La resolución de las tensiones dentro de una tradición, entre lo aceptado previamente y la innovación no puede realizarse por el recurso a rutinas procedimentales invariantes y con garantía de infalibilidad, sino que la solución exitosa de esas tensiones depende de un juicio prudente de la comunidad científica competente a través de procesos comunicativos, argumentales, persuasivos y consensuales...<sup>20</sup>

Ahora bien, los elementos en los que Velasco basa su tesis de la "hermeneutización" de la filosofía de la ciencia, no coinciden del todo con los que a nosotros nos interesa poner de manifiesto en el diagnóstico que presentamos sobre la hermeneutización de la investigación educativa.

La diferencia reside en que los acentos analíticos no se han puesto en los mismos lugares allá y acá<sup>21</sup>, y aunque hay semejanzas, también hay diferencias que han de ser reconocidas. Ahora bien, para intentar ese

---

<sup>20</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 7, 11, 8.

<sup>21</sup> Al parecer, el eje articulador desde el que Velasco emprende su análisis de la "hermeneutización de la filosofía de la ciencia" tiene que ver con la dialéctica entre la conservación y el cambio al interior de las tradiciones científicas. A diferencia de ello, nuestra mirada se articula por el concepto de reflexión metodológica que hemos venido desarrollando a lo largo de este informe, articulado en torno a los tres tipos de baremos que proponemos como constitutivos de toda metodología (aunque en cada metodología sean asumidos de modo diferencial), a saber: teórico-ontológicos, epistemológicos y valoral-normativos.

reconocimiento, parto de que los llamados enfoques interpretativos abarcan un amplio registro de posibilidades teórico-ontológicas, epistemológicas y valoral-normativas. Es decir, que mi *criterio de lectura* se ubica desde lo que a lo largo de este informe he venido entendiendo por *reflexión metodológica*.

## **20. La hermenéutica y la investigación «interpretativa» en educación**

El objetivo del presente *Parágrafo* (20) en sus tres *Secciones* (20a, 20b y 20c) será analizar el grado de acuerdo que prevalece al interior de las diversas corrientes del programa “interpretativo” de investigación educativa, respecto a cada uno de los tres tipos de baremos metodológicos que se han venido proponiendo.

La intención no es solamente poner sobre la mesa la cercanía o distancia de las corrientes “interpretativas” con respecto a las tesis hermenéuticas, sino discutir críticamente la plausibilidad de los criterios que les subyacen en uno y otro caso, ya que tal es uno de los cometidos de la reflexión metodológica.

### *20a. Tipos de estrategia categorial*

En ocasiones se considera “interpretativo” a un trabajo de investigación educativa o a un enfoque actualizado en este campo por el tipo de estrategia categorial con el que se compromete. Suele tratarse de propuestas que se oponen al mero verificacionismo empirista o a las tesis que sostienen la posibilidad de un acceso puramente observacional a los hechos educativos y

que, en cambio, aceptan la importancia o al menos la inevitabilidad de partir de presupuestos.

\*\*\*

Tal es caso del "constructivismo" de raíz psicogenética, según el cual: "tenemos dos estrategias [epistemológicas] generales: la constructivista y la verificacionista. La primera agrupa a las investigaciones que se proponen construir nuevas condiciones de inteligibilidad... [mientras que la segunda] propone o consiste en verificar la veracidad o falsedad de una hipótesis."<sup>22</sup> Desde el constructivismo, tal como lo entiende J. L. Hidalgo, se asume un punto de partida fincado en "esquemas de conocimiento" previos que constituyen la condición de posibilidad de la experiencia y la reflexión de que un investigador educativo es capaz. Y de este modo se opone al "verificacionismo", que supondría la eliminación de los presupuestos del investigador como el primer requisito para la aceptación de la "objetividad" y la "cientificidad" de su trabajo.

Pero no sólo el punto de partida es diferente, también el propósito de las pesquisas parece diferir. En el primer caso se asume que el principal rendimiento de la investigación educativa es que con su realización se abren nuevas y, eventualmente, fecundas formas de entender los hechos y procesos educativos y de participar con sentido en su realización. En el segundo caso, el objetivo final de una investigación educativa es dar cuenta, de un modo irrecusable —vale decir, infalible—, de los hechos y procesos educacionales en sí mismos, con independencia de los marcos categoriales desde los que son o pueden ser interpretados, así como desde los que son, han sido y pueden seguir siendo generados, reproducidos y/o, incluso, transformados.

---

<sup>22</sup> Hidalgo, J. L. "Construcción del objeto de investigación", en *Idem. Investigación educativa: una estrategia constructivista*, México, Paradigma, 1992, p.

\*\*\*

En la etnografía, que es una de las corrientes más extendidas en las últimas décadas al interior del campo de la investigación educativa, las posiciones respecto al papel de la estrategia categorial y al rendimiento de la investigación se encuentran divididas. Hay investigadores etnográficos (lo mismo que de otras corrientes del programa "interpretativo" de investigación educativa<sup>23</sup>) para los que el encuentro con los "otros" exige un trabajo de carácter inductivo en el que los presupuestos del investigador tendrán que ser "eliminados" a fin de que pueda captarse plenamente la especificidad de la "otra cultura" sólo a partir de los datos empíricos "recogidos" durante el "trabajo de campo". Desde este punto de vista (que hunde sus raíces en los trabajos etnográficos pioneros realizados en dominios coloniales europeos, principalmente ingleses, desde mediados del S. XIX), los datos empíricos por sí mismos estarán llamados a llevar la batuta que defina el sentido de las descripciones que se logren, ya que de lo que se trata es de entender a una cultura totalmente extraña. Se trata de entender a una cultura que no es, en modo alguno, la del investigador. El investigador es, por definición, un "extranjero".<sup>24</sup>

E. Rockwell apunta que, de acuerdo a "la concepción común de la etnografía", ésta se reconoce "como un trabajo de campo libre de supuestos y ataduras teóricas."<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> En esa situación se encuentran, por ejemplo, S. J. Taylor y R. Bogdan (*Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, Paidós, 1996), para quienes: "la investigación cualitativa es inductiva... [por lo que] El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones." (*Ibid.*, pp. 20-21.)

<sup>24</sup> Para una crítica a estas tesis del "observador extranjero" vs. el "investigador participante", Cfr. Bourdieu, P. "Una ciencia que incomoda", en *Idem. Sociología y cultura*, México, Grijalbo/CNCA, 1984, pp. 79-94.

<sup>25</sup> Rockwell, E. "Etnografía y teoría en la investigación educativa", México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1980, p. 30.

De acuerdo con nuestra autora, ese ideal ateoricista le viene a la etnografía por dos flancos bien diferenciados pero que al parecer conducen a un resultado similar en este punto. Se trata por un lado del "positivismo", y, por otro lado, de la "fenomenología". Dice Rockwell: "desde las posiciones positivistas, se postula el carácter empírico y ateórico de la tarea etnográfica, considerada ésta como proveedora de datos objetivos... Por otra parte hay quienes defienden con fundamentos fenomenológicos este ateoricismo (o incluso antiteoricismo) como rasgo esencial de la descripción etnográfica, cuya meta sería 'conocer el mundo tal como lo conocen los sujetos que lo experimentan cotidianamente.' El debate sucede así entre una concepción que exigiría al investigador la mayor 'objetividad' posible en su tarea de 'describir' la realidad y otra que exigiría la mayor fidelidad posible a la 'subjetividad' de los miembros de una cultura... [No obstante esas diferencias, al final] En ambos casos se considera que la perspectiva teórica y las concepciones mismas del investigador no intervienen en la descripción."<sup>26</sup>

De acuerdo con Rockwell, de este modo la etnografía es vista como una serie de "técnicas" de campo cuyo cometido sería atrapar el dato empírico a manera de "reflejo de la realidad", lo cual, según ella, es insostenible. A cambio de ello, nuestra autora sugiere que en los trabajos de antropólogos como Malinowski, Mauss y Geertz, "ha sido claro que las preguntas iniciales en el trabajo etnográfico provienen de polémicas teóricas; que la descripción etnográfica no es un reflejo de la cultura estudiada, sino un objeto construido; que el antropólogo lleva inevitablemente una perspectiva teórica a la tarea de observación e interpretación de las realidades desconocidas."<sup>27</sup>

Con esto, de paso, Rockwell hace frente a las posiciones según las cuales la etnografía es una empresa preteórica. No una "metodología", sino, simplemente, un conjunto de técnicas de trabajo de campo<sup>28</sup> (especialmente

---

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> Por cierto, identificar una "metodología" con una serie de técnicas de trabajo de campo es un malentendido frecuente en el campo de la investigación educativa. Por ello es que

la observación, las fichas anecdóticas y el diario de campo). Para nuestra autora eso es falso, ya que considera que: "es importante no acceder a ella [a la etnografía] como una simple técnica [o conjunto de técnicas], sino tratarla como una opción metodológica, en el entendido de que... implica teoría."<sup>29</sup> De este modo, Rockwell concluye que: "retomar esta tradición antropológica obliga a hacer conciente el uso de la teoría, en lugar de negar la presencia de supuestos teóricos en la descripción."<sup>30</sup>

Así, una etnografía como la que Rockwell defiende, y de hecho, como la que ella misma practica coincide en lo fundamental con el constructivismo y con la hermenéutica en lo relativo a la estrategia categorial por lo que toca tanto al papel del marco categorial del investigador durante la realización de sus pesquisas, como a los propósitos de la labor investigativa.

\*\*\*

Desde un horizonte hermenéutico, M. L. Huerter' O sostiene que los procesos de interpretación de las cuestiones educativas parten de "anticipaciones de sentido" desde las que se elaboran preguntas y conjeturas explícitamente formuladas, de tal modo que su problematización sea posible. Del encuentro de esas anticipaciones de sentido con el "texto" (discurso, registro de observación, interacción social, plan de estudios, libro de texto, material didáctico, etc.) que está siendo interpretado, se va modificando sucesivamente el modo en que se entiende. Se van abriendo nuevas

---

Erickson (*Op. cit.*) hace frente a ese tipo de asunciones cuando afirma que lo que hace que la metodología de un trabajo sea interpretativa "es lo referente al enfoque y a la intención sustanciales, y no al procedimiento de recopilación de datos... [Y continúa diciendo] desde mi punto de vista el significado primordial de los enfoques interpretativos de investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido más que de procedimiento." (Erickson, E. *Op. cit.*, p. 197.)

<sup>29</sup> Rockwell, E. *Op. cit.*, p. 32.

<sup>30</sup> *Ibid.*

posibilidades de entendimiento merced a la fusión horizontal resultante del encuentro del intérprete con lo interpretado.

El investigador educativo no se ve precisado a salir de sí mismo para estar en condiciones de comprender. Al contrario, es desde su situación hermenéutica que se le abren las más fecundas posibilidades de encuentro con el otro o lo otro a lo que sus esfuerzos de entendimiento se encaminan. El círculo hermenéutico, o —como ciertos etnógrafos lo llaman— la “espiral de comprensión”,<sup>31</sup> permite por un lado no considerar aisladamente el elemento objeto de atención, sino tener en cuenta la trama relacional en la que cobra sentido, pero además, es el espacio a lo largo del cual las anticipaciones de sentido orientadas a la relación entre lo singular y la totalidad en la que se imbrica, pueden ser sucesivamente problematizadas y reformuladas. La tarea de la comprensión de los asuntos educativos deja de ser, entonces, una empresa definible en términos de todo o nada, para convertirse en una aventura en la que las nuevas construcciones permiten, a su vez, lecturas diferentes, siempre perfectibles pero siempre empeñadas en el esfuerzo de entender de mejor manera el sentido de los procesos educacionales y el carácter, concepciones, fines y valores de los sujetos individuales y colectivos que los protagonizan.

\*\*\*

---

<sup>31</sup> Por ejemplo, P. Woods (*La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós-MEC, 1993) habla de la “espiral de comprensión” citando para ello no a Gadamer sino a un tal Lacey, quien la describe como: “un movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación, el análisis y la comprensión.” (Citado por: Woods, P. *Op. cit.*, p. 134.) Nuestro autor identifica este proceso como una suerte de “triangulación” en la que se establece un interjuego entre tres elementos, a saber: 1) el marco referencial del investigador, 2) los datos empíricos disponibles (a partir de registros de observación del aula, registros escolares, diarios de campo, etc.) y, 3) los propios procesos interpretativos por los que las ideas iniciales del investigador sobre el objeto de estudio se van transformando.

Ahora bien, respecto a los enfoques interpretativos que mantienen su empeño de proceder inductivamente desde la "recogida" de los datos hasta la elaboración de descripciones libres de teoría, a partir de esos solos datos, considero que les viene bien la crítica planteada por Popper respecto a que el inductivismo es insostenible tanto desde el punto de vista "lógico" como desde el punto de vista "psicológico."<sup>32</sup>

### *20b. Ámbitos objetuales*

Como se ha visto, aunque son los menos, hay ciertos tipos de investigación "interpretativa" que niegan la validez del recurso a marcos categoriales previos por parte del investigador y proclaman en su lugar que lo correcto es proceder inductivamente. En esos casos, al parecer, el adjetivo de "interpretativos" les viene a estos enfoques, no por el lado de la definición de su estrategia categorial, sino por el de la forma en que conceptualizan el ámbito objetual que asumen como investigable. En tales circunstancias, las preguntas claves para decidir si se trata o no de un "enfoque interpretativo" son del tipo de las siguientes: ¿cómo conciben su ámbito objetual los investigadores educativos "interpretativos"? y ¿qué elementos de ese ámbito objetual consideran como investigables y dignos de ser investigados?

Recurriendo a la distinción popperiana de los "tres mundos", se puede decir que, de modo general, en las corrientes "interpretativas" de investigación educativa se reconocen como investigables a los tres. Y al igual que en la hermenéutica, el énfasis se pone en la interpretación de significados, en las posibilidades de entendimiento de la intersubjetividad *de*

---

<sup>32</sup> Cfr. *supra* el *Parágrafo 2*. "La metodología como preceptiva criteriológica global", pp. 21 ss. de este informe.

los otros y, en último término, en las posibilidades de entendimiento intersubjetivo con los otros.

\*\*\*

Así, por ejemplo, desde su propuesta de "análisis político del discurso educativo", R. N. Buenfil asienta que el espacio de lo investigable desde un horizonte metodológico como el que ella propone, se articula en torno al concepto de "discurso", el cual es entendido, a un tiempo: [1] "como constelación de significados... [2] como significado cuyo soporte material puede ser lingüístico (oral o escrito) o extralingüístico (gestual, arquitectónico, práctico, icónico, de vestimenta, etc.)... [3] como condición de comunicación de sentido socialmente compartido y accesible... [4] como construcción social de la realidad... [5] como accesible por su relación con otros discursos."<sup>33</sup>

Así, desde un enfoque como el del análisis político del discurso educativo, lo centralmente investigable es el discurso, siendo el propósito la comprensión de su sentido. Pero a fin de lograr ese propósito, se reconoce la necesidad de apelar a las manifestaciones discursivas desde el plano de su objetivación material, de su relación con las concepciones y las prácticas de los sujetos particulares y de su carácter relacional. Quedan entonces comprendidos en el registro de lo investigable los tres mundos a cuya consideración también la hermenéutica se orienta.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Buenfil, R. N. *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*, México, DIE-CINVESTAV-IPN/CONACyT, 1994, p. 10.

<sup>34</sup> Buenfil lo expresa de este modo: "el carácter discursivo de cualquier práctica u objeto, de ninguna manera niega su existencia física; por el contrario, el objeto se constituye en discurso en la medida en que se encuentra inserto en una u otra totalidad significativa. En este sentido, una misma empiricidad puede estar diversamente construida de diversas formas, dependiendo de la formación discursiva desde la cual se le nombra. Un árbol puede ser un objeto de estudio científico, un obstáculo, un objeto estético, un refugio o un objeto amenazador. Ello no modifica su carácter empírico, pero sí su carácter discursivo. El sólo

\*\*\*

Otro tanto ocurre con la propuesta "interpretativa" de F. Erickson, para quien el propósito de una investigación de este tipo en educación consiste en entender los significados locales tal como aparecen a los sujetos que participan en su realización. Es decir, se trata de entender el sentido de los procesos y productos educativos, pero hacerlo de la forma en que los miembros de la cultura escolar o extraescolar investigada perciben su mundo y se conducen en él. Aquí el énfasis es puesto en la comprensión del modo en que los sujetos investigados se conciben a sí mismos y cómo conciben y valoran lo que hacen. Al final lo que interesa es la comprensión de las tramas significativas en las que un proceso o un producto educativo cobra sentido para quienes lo viven.

\*\*\*

En esos dos casos, que son representativos del tipo de asunciones y propósitos de los enfoques "interpretativos" de investigación educativa, lo que ocurre es que se reconocen como investigables los mundos subjetivo e intersubjetivo, además del objetivo. Sin embargo, no obstante que la noción de "significado", y el propósito de la "comprensión de significados" cobran centralidad al interior de los proyectos, frecuentemente no queda claro si se refieren a una u otra de las dimensiones del significado de las que hablamos en el *Parágrafo* 15<sup>35</sup> de este informe, a saber: a) proposicional, b) intencional, y, c) pragmático.

Hay corrientes de investigación "interpretativa" en las que tal distinción no parece siquiera vislumbrarse. Se habla del significado en términos del

---

hecho de nombrarlo árbol, lo inscribe simultáneamente en distintas discursividades, sin reducir en nada su materialidad, pero poniendo en evidencia el absurdo de separar los objetos de su significación." (Buenfil, R. N. *Op. cit.*, p. 19.)

<sup>35</sup> *Cfr. supra* pp. 162 ss. de ese informe.

“significado subjetivo” que los sujetos atribuyen a lo que hacen. Es decir, que se habla de comprender el significado que los sujetos educativos (usualmente maestros, alumnos, directivos de las escuelas, padres de familia, planificadores) otorgan a su acción, sin caer en la cuenta de que en ese caso se estarían limitando a algo así como la dimensión intencional del significado. O bien, se habla de comprender el significado de las prácticas pedagógicas, sin señalar si se trata de remitirse a las ideas, fines, valores, etc., desde las que cada uno de los sujetos (o tipos de sujetos) investigados orientan su quehacer, o si se trata del significado tal como puede ser elucidado desde una cierta mirada temática, disciplinaria o de otro tipo, o si se trata del significado en el entorno pragmático en el que se generan las emisiones o manifestaciones educativas objeto de atención, es decir, del significado tal como aparece a los sujetos que se encuentran inscritos en determinados plexos simbólicos propios de su mundo de la vida, etc.

Pero también hay propuestas que reconociendo esas posibilidades de distinción, las refutan. Tal es el caso de la posición defendida por R. N. Buenfil, quien con una gran agudeza sostiene la inaceptabilidad de establecer distinciones entre el significado proposicional (o semántico) y el pragmático, cuando afirma que: “si un acto es integrado socialmente, es decir significativamente, porque ocupa un lugar dentro de una configuración de sentido y de uso, la pragmática deja de oponerse a la semántica. Dicho en otros términos, no hay sentido al margen del uso (posición) de un acto (verbal o no) dentro de un marco específico de sentido.”<sup>36</sup> Y tiene razón. Sin embargo, consideramos que con fines analíticos resulta muy fecunda la distinción entre las dimensiones proposicional (o semántica), pragmática e intencional del significado.

Desde una posición como la de Buenfil ¿cómo podríamos dar cuenta, por ejemplo de la diferencia entre los contenidos proposicionales que se actualizan durante una determinada clase escolar y el significado intencional

---

<sup>36</sup> Buenfil, R. N. Op. cit., p. 11.

y pragmático de las prácticas pedagógicas a través de las cuales esos contenidos se enseñan o pretenden enseñarse a los alumnos?

Por ejemplo, cuando un profesor dice a sus alumnos en una Escuela Normal:

“Haber jóvenes, escriban: la principal debilidad de la didáctica tradicional consiste en que los alumnos se convierten en meros receptores de un saber presumiblemente seguro que, coma, presumiblemente, coma, ya detenta el educador, punto y seguido. En cambio, coma, desde el punto de vista de la didáctica crítica, coma, se reconoce que el alumno es un sujeto activo y competente, coma, cuyo papel no se limita a recibir informaciones ya hechas. Punto y aparte...”

Pues bien, desde un horizonte como el que estamos proponiendo, es dable acometer la comprensión del significado en términos proposicionales, y entonces podríamos dar cuenta de las ideas expresas que se manifiestan de forma oral o escrita en los procesos educativos, pero además sería plausible intentar la imputación de unas determinadas intenciones (y detrás de ellas, unas valoraciones, unos fines, unas concepciones del mundo, etc.) a un educador o a un tipo de educadores, a un alumno o a un tipo de alumnos. Pero además, es plausible en intento de dar cuenta del significado pragmático (articulado por reglas de acción contextuales en principio) de acciones o tipos de acciones. Por arraigadas que estén y por naturales que parezcan.

Si en el ejemplo antes citado puede ubicarse —lo que Apel llama— una “contradicción performativa” entre el significado de lo que se dice y el significado de aquello que se está presuponiendo (tanto en términos de reglas usualmente intuitivas y no clarificadas como de intenciones articuladas desde esas reglas), para que tenga sentido lo que se dice, entonces la distinción analítica que proponemos entre las tres dimensiones del significado no es ociosa. Permite fértiles condiciones de inteligibilidad. En el

caso del ejemplo, permite llegar a conclusiones como la de que el significado de lo que el maestro está diciendo proposicionalmente se opone al significado de lo que el maestro está diciendo pragmáticamente, e incluso, puede encontrarse en una situación de tensión extrema con lo que el maestro se está proponiendo hacer (es decir, con las intenciones a las que busca dar cobro al decir lo que dice y hacer lo que hace).

Pues bien, si la distinción entre las tres dimensiones del significado, ofrece condiciones de inteligibilidad que se muestran fecundas, y que desde otro tipo de mirada se ven oscurecidas, entonces se trata de una propuesta defendible. Ciertamente es que cuando un investigador imputa unas intenciones a un agente o a un tipo de agentes que investiga, lo hace en términos proposicionales. Ciertamente es que se trata de unas intenciones con sentido porque son generadas por un agente (o un tipo de ellos) históricamente constituido(s) que se orienta(n) en todo caso por unas reglas del juego pragmáticas aunque generalmente asumidas de un modo tácito. Ciertamente es que la dimensión proposicional, intencional y pragmática se encuentran integradas en los procesos y productos efectivos que se ofrecen a la investigación. Pero, con fines analíticos, una distinción como esa puede resultar de la misma utilidad que cuando se distingue entre la laringe, el estómago, el intestino grueso, el intestino delgado y el recto, aunque visto de otro modo, pueda hablarse del aparato digestivo en términos de una "tripa" larga. En ambos casos se trata de formas alternativas de leer la "realidad", y en ambos casos las dos interpretaciones alternativas pueden ser consideradas como correctas, pero la pregunta clave aquí es: ¿Cuál de esas formas alternativas de lectura puede resultar más fecunda? o bien: ¿Cuál está en condiciones de permitir mayor finura en las distinciones, preguntas, constructos y problematizaciones que se realicen?

Sea como fuere, al parecer no hay al interior de las diversas corrientes del programa "interpretativo" de investigación educativa una disputa abierta respecto a la importancia de comprender significados. Las desavenencias se ubican más bien en lo relativo a ¿cómo ha de entenderse la misma noción de

sentido y/o significado? No obstante, aunque el debate se encuentra circunscrito en este nivel de especificidad, lo que está en juego es de la mayor importancia, ya que lo que se entienda por sentido y/o significado —así sea de forma implícita—, define el horizonte desde el que se decide lo que pueda plantearse como problema y el tipo de interpretaciones que puedan lograrse. Habría que ver hasta qué punto esas diferencias permiten lecturas complementarias y con ello susceptibles de un enriquecimiento mutuo, y hasta dónde se trata de concepciones que oscurecen, lejos de alumbrar, nuevas condiciones de inteligibilidad, por lo que acaso ameriten una reflexión sobre sus implicaciones. Pero no es este el lugar para emprender en detalle semejante empresa.

\*\*\*

Además de lo anterior, parece haber un acuerdo generalizado al interior del programa “interpretativo” de investigación educativa por lo que toca al grado de generalidad atribuido a los ámbitos objetuales .

Es así que en las diversas corrientes de investigación “interpretativa” en educación predomina lo que se ha dado en llamar “estudios de caso”, y, con menor frecuencia, “estudios en caso”. Se dice que en los “estudios de caso” se procura dar cuenta de un individuo o de un grupo de individuos en una (micro) comunidad que se considera en un tiempo y un espacio específico, y así, irrepetible o sin elementos suficientes para mostrar similitudes con otros casos. Los resultados de un “estudio en caso”, en cambio, pueden ser asumidos como dando cuenta de un caso “ejemplar”, es decir, de un caso que se ofrece como una suerte de modelo aproximado en relación a lo que sucede o se hace en otros casos similares, pero sin que esa similitud pueda demostrarse.

Por ejemplo, de acuerdo con A. I. Pérez Gómez, el objetivo prioritario de la investigación interpretativa en educación, “no es constituir teorías consistentes y organizar su contrastación, sino sumergirse en la complejidad

del mundo real del *caso concreto* que queremos estudiar.<sup>37</sup> Por eso las preguntas centrales de una investigación interpretativa son, según F. Erickson: “¿Qué está sucediendo aquí, específicamente? ¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?”<sup>38</sup> En términos similares, J. L. Hidalgo habla del estudio de casos en el constructivismo cuando dice que: “las corrientes actuales buscan socavar las generalidades y eludir los imperativos metodológicos de las posiciones holísticas, y proponen acudir a la especificidad de los hechos desde situaciones particulares.”<sup>39</sup> Desde la etnografía, E. Rockwell y J. Ezpeleta sostienen: “no nos interesa... determinar la generalización empírica o representativa de nuestras descripciones... [sino] documentar lo no documentado”<sup>40</sup>, y hacerlo al nivel de la vida cotidiana en las escuelas. Incluso M. L. Huerter’ O, se atreve a afirmar que: “podemos caracterizar a la hermenéutica actual como una postura investigativa que parte de la búsqueda, el análisis y la interpretación de los significados que los actores confieren a sus acciones sociales... *en contextos específicos*.”<sup>41</sup>

Las razones que más frecuentemente se ofrecen para justificar la realización de ese tipo de investigaciones especificistas en educación son dos, a saber:

- 1) La primera consiste en que, si las investigaciones realizadas desde el modelo “positivista” se encaminaban a la construcción de generalizaciones con pretensiones legalistas, por oposición simple, conviene a los estudios interpretativos concentrarse en lo específico, que en aquellos trabajos no había sido atendido. Y esto nos remite a

---

<sup>37</sup> Pérez, A. I. *Op. cit.*, p. 123.

<sup>38</sup> Erickson, F. *Op. cit.*, p. 208.

<sup>39</sup> Hidalgo, J. L. *Investigación educativa: una estrategia constructivista*, *Op. cit.*, p. 62.

<sup>40</sup> Rockwell, E. y J. Ezpeleta. *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*, México, DIE-CINVESTAV-IPN (Serie: Documentos), 1983, s. p.

<sup>41</sup> Huerter’ O, M. L. *Apoyos a la investigación educativa. La investigación hermenéutica*, *Op. cit.*, p. 14.

- 2) La segunda razón, que desde mi punto de vista es mucho más consistente que la anterior. Tiene que ver también con el descuido y hasta la "invisibilidad" en la que habían caído los sujetos y procesos "cotidianos" que es en los que, en último término, tienen lugar los procesos educativos concretos. Se había puesto el énfasis en el análisis del sistema y se había creído en la posibilidad de deducir lo cotidiano a partir de lo sistémico con el resultado de que generalmente las prácticas específicas aparecían como de escaso interés o como "anómicas" en relación con lo prescrito en las grandes teorías sobre la sociedad, la educación y concretamente sobre la escuela.

Personalmente considero que los estudios especificistas, que son por cierto los más usuales en el campo de la investigación educativa interpretativa, son dignos de realizarse. Sin embargo, pienso por otro lado que se trata de trabajos con escasas o nulas pretensiones teóricas, dado que se limitan a describir objetos o procesos específicos, en contextos específicos, espacial y temporalmente datables, con lo que renuncian por principio a la posibilidad de plantear conjeturas que se alejen de las zonas costeras, que corran riesgos en sus esfuerzos por ordenar conceptualmente universos más bastos que aquellos espacios locales en los que se realiza su "trabajo de campo".

En ese tenor, la construcción de "tipos ideales", tal como la proponía Weber, o la reconstrucción de reglas subyacentes a los estilos de intervención en contextos de diverso grado de amplitud como la proponía Winch, o incluso la reconstrucción de la conciencia intuitiva de regla relativa a elementos tanto locales como, incluso generales (o específicos de la especie), como la propone Habermas, son niveles de abordaje que ciertamente se echan mucho de menos en la definición de los ámbitos objetuales que se reconocen como atendibles al interior de las corrientes más extendidas de investigación interpretativa en educación. Pero además de ello, considero que falta considerar con mayor seriedad los conceptos de mundo de la vida y sistema.

Tengo mis dudas acerca de que al atender la comprensión de "lo que ocurre en un aula X", se esté dando cuenta de un "mundo de la vida". Me inclino más bien a pensar que lo que se hace en el aula X o en el aula Y, forma parte, respectivamente, de un mundo de la vida más vasto que el espacio comprendido entre esas cuatro paredes y de comunidades o endogrupos también más amplios que los conformados por el respectivo profesor y alumnos que allí se desenvuelven, dado que la vida de cada uno de esos sujetos no se resume a lo que dicen y hacen al interior de esas cuatro paredes. Quienes allí actúan, conocen, saben y valoran, son mucho más que maestros y alumnos de un grupo escolar determinado.

Además de eso, hace falta considerar con mucha mayor profundidad que hasta hoy, las relaciones entre esas situaciones específicas, el mundo de la vida en el que se inscriben y las relaciones entre ese mundo de la vida y las condiciones más globales de carácter estructural y sistémico. Me refiero a las condiciones institucionales, políticas, económicas, históricas, de más vasto alcance, que pueden constituir poderosos puntos de referencia que nos permitan comprender de un modo más cabal las razones de lo que nos encontramos en un nivel específico. De otro modo, se queda la impresión de que lo que tenemos son grupúsculos de sujetos estrafalarios que a partir de sus puros intercambios intersubjetivos, o en el extremo, a partir de la suma de sus subjetividades, inventan a diario su propio mundo *sui generis*.

De este modo, si a los viejos estudios cuantitativos y sistémicos se les podía objetar el que daban cuenta de sistemas en los que al parecer no había comunidades humanas ni sujetos individuales habitándolas, a los nuevos estudios se les puede objetar, asimismo, el estar poniendo a sus hombres y sus micro-comunidades en el vacío, como si efectivamente no fuesen parte de estructuras y de sistemas sociales de más amplio alcance, en cuyas imbricaciones pueden encontrarse muchas de las razones de lo que, en ese

nivel local, los sujetos individuales y las comunidades hacen, creen y valoran.<sup>42</sup>

Para ser afirmativo, considero que aquel debate sostenido por Weber a principios de siglo, en el que buscaba estrategias de mediación entre los estudios particularistas atribuidos a las *kulturwissenschaften* por un lado, y los estudios con pretensiones legalistas atribuidos a las *Naturwissenschaften*, sigue en pie en bastas áreas del programa interpretativo en educación. Y considero también que una forma de escapar a

---

<sup>42</sup> Al respecto, en su artículo: "La relación maestro-alumno: discusión sociológica" (en *Revista Mexicana de Sociología*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, Año XLVI, Vol. XLVI, Núm. 1, Enero-Marzo), E. Tenti Fanfani dice que la "gran investigación" educativa, de izquierda y de derecha (políticamente hablando) se había venido concentrando en el análisis de la educación como "sistema" funcional o disfuncional, o bien como "aparato" ideológico, reproductor de la ideología dominante. Con lo que la atención se puso en la "dimensión macro" y se incurrió en lo que él llama: un "reduccionismo objetivista", donde el mundo de la cotidianidad escolar "no es considerado como objeto digno de investigación", ya que en tal orden de ideas, lo sistémico trasciende totalmente a los agentes. "De allí [dice Tenti] que las prácticas sean prácticas casi 'obvias', esto es, no tanto el resultado de *estrategias de los sujetos*, sino consecuencias inevitables de determinaciones objetivas." (*Ibid.*, p. 163. Las bastardillas son mías) Pero según Tenti, como reacción a este reduccionismo objetivista, la investigación educativa de carácter interpretativo ha incurrido, en el extremo opuesto, en un "reduccionismo subjetivista" que: "reivindica al sujeto como constructor de lo social". De ello saca Tenti la conclusión de que en las investigaciones educativas: "o bien se tiende a eliminar lo social subjetivo considerándolo como simple efecto o resultado de lo social verdadero [lo sistémico]... o bien sólo se asigna la dignidad de lo real a lo social percibido, vivido, al mundo de la vida cotidiana, tal como existe en las situaciones específicas y concretas." (*Ibid.*, p. 167.) Finalmente, Tenti propone la categoría bourdieuana de "habitus" como una posibilidad de mediación entre los agentes y lo sistémico, y como un correctivo a los reduccionismos antes citados.

Por mi parte coincido en mucho de lo que Tenti diagnostica, sin embargo, percibo en su análisis que por lo regular pasa de lo objetivo a lo subjetivo sin poner atención a lo intersubjetivo (que no se confunde ni con uno ni con otro de esos momentos). Es así que pasa de lo individual a lo sistémico sin detenerse en el momento comunitario que, según pienso, es donde cabe buscar las mediaciones que él anuncia como necesarias.

la trampa que plantea la dicotomía entre lo meramente sistémico y lo meramente local, es la propuesta weberiana de construir "tipos ideales" (personales, motivacionales, de relaciones, de prácticas, de instituciones, etc.), que sin la pretensión de dar cuenta *bis a bis* de lo que ocurre o lo que se piensa o lo que se quiere o lo que se comparte o lo que se valora, etc., en espacios específicos, por sujetos y comunidades específicas, pueden permitir a los investigadores y a quienes acepten sus propuestas, "ordenar conceptualmente la realidad", y con ello, tener mejores horizontes y posibilidades de entendimiento de los diversos significados que se juegan en los procesos educativos.

Asimismo, considero fructífera la propuesta habermasiana de reconstrucción de saberes preteóricos de los sujetos competentes —que participan en los diversos contextos de acción, y en este caso, de acción educativa—, que manifestándose localmente pueden dar la pauta de elementos sistémicos e incluso específicos de la especie.

Aún así, dudo que tenga que descartarse la realización de estudios que se empeñen en la comprensión de los significados compartidos en contextos educacionales específicos, o de estudios que se empeñen en el análisis de las determinaciones sistémicas de los sujetos (individuales y colectivos) y los procesos educativos a un nivel macro. Lo que afirmo es que hace falta una mayor producción de investigaciones educativas capaces de mediar entre lo individual, lo comunitario y lo sistémico. De investigaciones que cumpliendo ese requisito, estén en mejores condiciones de constituirse en referentes para una actuación más reflexiva por parte de quienes participan en los procesos educativos, teniendo presentes las condiciones y las implicaciones de lo que hacen, de lo que pueden hacer, y de lo que realmente vale la pena proponerse.

## 20c. El papel de los valores

Finalmente, en lo que se refiere al papel concedido a los valores en los procesos investigativos al interior de las diversas corrientes del programa interpretativo de investigación educativa, las posiciones se encuentran muy divididas entre quienes se empeñan en ser "neutrales", y dan por buena la preservación de una separación tajante entre hechos y valores durante la realización de sus pesquisas, y quienes asumen la integración inevitable de sus propios marcos valorativos. Estos últimos han dado lugar a lo que se ha llamado: la "investigación participante en educación", la "investigación-acción en educación" y la "investigación educativa crítica".

En una revisión evaluativa de las posiciones neutralistas, J. Torres sostiene que: "Muchos investigadores y profesores, dado el peso que la cultura positivista logró alcanzar, llegaron a estar obsesionados por obtener la 'verdad absoluta', universal, *libre e independiente de valores*, ahistórica y, por lo mismo, no-humana. En su trabajo investigador se insistía en querer eliminar cualquier consideración de carácter ideológico para *evitar 'contaminar' los resultados*. Implícitamente se llega así a admitir la posibilidad de una *persona 'abstracta', libre y aislable del entorno* en el que vive, independiente de sus relaciones dentro de un mundo social, cultural y económico concreto, con una dinámica característica. [Sin embargo] Esta defensa de un *individuo 'neutro'*, irreal, contrariamente a lo que sus promotores pudieron pensar, funciona también como una concepción ideológica interesada... La creencia en una 'objetividad' semejante nos convierte en unos 'robinsones científicos'..."<sup>43</sup>

De este modo, los neutralistas niegan la plausibilidad del recurso a valores durante la realización de las indagatorias. Sin embargo, muy rara vez se ocupan de ofrecer las razones en las que basan su posición al respecto. Los "participantes", en cambio, sí se preocupan por hacer explícitos los

---

43 Torres Santomé, J. *Op. cit.*, p. 15. Las bastardillas son mías.

motivos por los que consideran correcta su postura. Por ejemplo, en el caso de Torres que se acaba de citar, se trata de evitar la “robinsonada” de concebir al investigador y a los sujetos que investiga, como aislables —por decreto metodológico— de sus relaciones con el mundo social, e incluso, de las concepciones y valores construidos en el transcurso de esas relaciones.

Aún cuando no siempre se aborden de manera explícita, las posiciones de los neutralistas son del tipo de las descritas en el Parágrafo 17 de este informe<sup>44</sup>, cuyo análisis y evaluación no voy a repetir aquí. En lugar de eso, en lo que resta de este inciso me voy a concentrar en el modo en que los investigadores educativos que se asumen como “participantes” procuran hacer plausible su posición.

\*\*\*

A partir de la tesis de que para la comprensión del significado de normas escolares, instituciones educativas, tipos de concepciones y de prácticas de alumnos, maestros, directivos, padres de familia, planificadores de sistemas educativos, etc., no basta con “observar”, sino que hay que ser un “participante” (al menos virtual) para estar en condiciones de comprender; resulta que ni las preguntas, ni las conjeturas, ni los instrumentos de trabajo de campo, ni la forma de preguntar, ni el modo de interpretar lo preguntado, y así, ni los resultados de una investigación educativa son categorial ni axiológicamente neutrales. Se hacen siempre desde una determinada posición teórica (epistemológica, ontológica y axiológica). En vista de unos determinados intereses que tienen que ver con lo que el investigador considera no sólo como investigable, sino además, *digno de ser investigado*.

\*\*\*

---

<sup>44</sup> Cfr. *supra*: pp. 222 ss. de este informe.

En eso estamos de acuerdo, por ejemplo, con J. P. Goetz y M. P. LeCompte, quienes consideran que: "los marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas, van indisolublemente unidos a todas las fases de una investigación con independencia de si el hecho de que se utilicen sea conciente y explícito o inconciente e implícito. Cualquier proceso de indagación, científico o no, tiene lugar en el contexto de las experiencias personales de quien lo realiza, de unas normas socioculturales generales y de ciertas tradiciones filosóficas. Todo ello contiene supuestos acerca de la naturaleza de la realidad, del conocimiento y de los valores, que interactúan con los constructos de la ciencia social en que el investigador enmarca su trabajo."<sup>45</sup>

En efecto, para estas autoras, lo mismo que para nosotros, a todo estilo de investigación le subyacen, de un modo implícito o explícito pero inevitable, unos supuestos acerca de "la naturaleza de la realidad, del conocimiento y de los valores", y con ello, determinadas posiciones teórico-ontológicas, epistemológicas y axiológicas.

En esa misma tesitura, aunque poniendo el énfasis en la dimensión valoral, M. W. Apple sostiene, en su *Ideología y currículo*, que hacer investigación educativa supone siempre una elección de las "esferas relevantes" que habrán de ser estudiadas, y en ello no participan sólo los saberes, sino que lo hacen también, y de un modo muy importante, los valores. Es por ello, dice, que: "toda investigación educativa muestra un compromiso moral [y político] en el hecho de que hace referencia a una elección autorizada concerniente al modo en que debería ser entendido un fenómeno."<sup>46</sup> Es decir, aún cuando se tratase de hacer meras descripciones o teorizaciones sobre la presunta "realidad existente" —sin comprometerse abiertamente en su crítica y su transformación—, el marco axiológico del investigador se pone en funcionamiento para indicar *qué vale la pena*

---

<sup>45</sup> Goetz, J. P. y M. P. LeCompte, *Op. cit.*, p. 57. Las bastardillas son mías.

<sup>46</sup> Apple, M. *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986, p. 164. Las bastardillas son mías.

*investigar*, cómo hacerlo, porqué hacerlo. Para decidir y evaluar cuál es el problema específico que se habrá de atender y de qué modo.

Pero las consecuencias de eso no son tan triviales como a algunos les parecen, ni tan evitables como les parecen a otros. P. McLaren extrae magistralmente esas consecuencias cuando afirma que: "todas las aseveraciones y conclusiones teóricas son inevitable y necesariamente matizadas por las preconcepciones evaluativas de los teóricos. [Y] Si los valores de veras motivan tipos particulares de investigación y gobiernan la formulación de teoría, entonces es esencial preguntar sobre cualquier teoría social o cuerpo de investigación: ¿Cuál es el proyecto político que [de forma abierta o velada] lo conforma? ¿A qué estilo de vida alude este discurso teórico?"<sup>47</sup>

Pues bien, si por un lado no hay un acuerdo básico entre los investigadores educativos que se asumen como "participantes", respecto al importante papel de los valores en punto a la definición y tratamiento de los problemas de investigación, menos aún puede esperarse la aceptación generalizada de unas conclusiones tan radicales como las que McLaren extrae de ello. Pero los desacuerdos no se circunscriben a la definición del tamaño del impacto que la función participativa trae consigo en los procesos indagatorios, sino que, algunos tienen que ver con la cuestión básica relativa a la forma en que se entiende la "participación" misma del investigador en la situación investigada. Por un lado hay quienes sostienen que se puede ser un participante o dejar de serlo, dependiendo del tipo de instrumentos de trabajo que se empleen, y, por otro lado, hay quienes apuestan a la tesis de que para ser verdaderamente un participante, el investigador tiene que ser un "nativo" del grupo al que investiga.

\*\*\*

---

<sup>47</sup> McLaren, P. "La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño", en A. de Alba (Comp.) *Posmodernidad y educación*, Op. cit., p. 124.

En el primer caso se encuentra, por ejemplo, la propuesta de J. M. Sancho, quien considera que la función de "participación" tiene que ver con el hecho de que el investigador se ponga a realizar el mismo tipo de actividades que desarrollan habitualmente los sujetos a los que investiga, en cambio si se mantiene a distancia, si no entra en la realización de esas actividades será, sencillamente, un investigador "no participante". Dice Sancho: "En el primer caso, el observador está ocupado en la misma actividad que él se pone a observar, en el segundo, este se mantiene a distancia de la situación y evita su participación en ella."<sup>48</sup>

De aceptar una tesis como la de Sancho, entonces puede hacerse investigación interpretativa sin ser un "participante". Nuestro autor remite la función participativa a la conducta externa del investigador y no a la circunstancia de que para entender algo o para entenderse con alguien hay que participar (al menos virtualmente) en procesos comunicativos. Es así que el problema que Sancho discute cuando habla de participación o no participación es uno diferente al nuestro.

\*\*\*

En el segundo caso se encuentra, por ejemplo, J. Elliot, quien establece la distinción entre "agentes internos" y "agentes externos", donde sólo los primeros pueden ser "participantes" y, por tanto, sólo ellos pueden comprender el significado de las prácticas educativas de sus congéneres, mientras que los segundos no pueden hacerlo aunque lo intentasen.

Según esto, no basta con que un investigador "blanco" se empeñe en participar con, o al lado de, un grupo de "negros" para comprender sus prácticas educacionales, sino que, para participar en ellas, y así, para estar en condiciones de entenderlas, ha de ser un negro. Asimismo, no basta con que una investigadora ("mujer") se empeñe en participar desde su propio horizonte para entender las prácticas educacionales en las que participan los

---

<sup>48</sup> Sancho, M. *Entre pasillos y clases*, Barcelona, Sendai, 1987, p. 19.

hombres —que no son de su género—, sino que para participar verdaderamente en ellas, y así, para entenderlas, ha de ser un hombre.

Dice Elliot, citando a Barnes: "el hombre nunca puede entender el punto de vista de la mujer, un blanco no puede entender cómo se es negro, un ateo no puede darse cuenta por completo de lo que significa tener fe en un Dios... Esta situación de *no comprender si no se está comprometido*, supone que la investigación social y en este caso la investigación educativa, *sólo puede ser llevada a cabo para los agentes internos por los agentes internos*. Si aceptamos esto [dice Elliot], debemos concluir con Barnes que: la noción de ciencia social unificada y universal empieza a desaparecer, siendo reemplazada por la sociología negra, la sociología blanca, la sociología de la mujer, la sociología del varón, y así sucesivamente, *cada una con su propia mística impenetrable*."<sup>49</sup> En ese orden de ideas, la "sociología de la mujer" sólo podría ser realizada por mujeres, la "sociología del varón", sólo por varones, la "sociología de la religión", sólo por religiosos, etc.

Por mi parte, considero exagerada y fuera de lugar una posición como la que Elliot propone en este punto. Mis razones son las siguientes.

No se necesita ser un niño de la calle para "estar comprometido" con los niños de la calle, ni se necesita ser un alumno para estar comprometido con los alumnos, en fin, no se necesita ser "nativo" de un grupo interno

---

<sup>49</sup> Elliot, J. *Op. cit.*, p. 27. Las bastardillas son mías.

Estos planteamientos nos remiten a la vieja discusión antropológica relativa a que: si para entender a un determinado grupo de "nativos" había que empeñarse en comprender el modo en que esos nativos perciben su mundo, valoran tal o cual tipo de aspectos, se organizan entre sí, etc.; o si, de plano, *el investigador debía convertirse él mismo en un nativo* para, entonces sí, estar en condiciones de empezar a comprender.

Más aún, en el fondo, esta posición es una radicalización de la tesis de que, para comprender a alguien, el investigador debe abandonar su propio horizonte y ponerse "en el pellejo" de aquel o aquellos a los que orienta sus esfuerzos interpretativos. La diferencia es que aquí, ni siquiera se acepta la posibilidad de "ponerse en el pellejo" ajeno, sino que hay que nacer con él, por decirlo de algún modo.

determinado para estar comprometido con los miembros de ese determinado grupo interno.

Además, ser un "participante" no significa estar comprometido en todo y por todo con las concepciones, prácticas y valores del grupo al que se investiga. Así como tampoco significa ponerse a hacer las mismas cosas que hacen ellos.

Los problemas de investigación que se construyen tienen que ver con valores y controversias sociales que interesan al autor. Un investigador sólo aborda aquellos asuntos que le parecen relevantes, que le preocupan, y sólo los aborda desde el ángulo que resultan relevantes para él o que a él le preocupan (o, cuando menos, aquellos problemas que le preocupan o resultan relevantes a quien lo ha contratado para hacer una investigación). En fin, sólo se abordan aquellos problemas que se consideran *dignos de ser investigados*. Pero se puede estar preocupado o interesado, o puede uno pensar que *vale la pena* hacer un estudio acerca, por ejemplo, de las condiciones socioeconómicas y culturales en las que se realiza la formación de menores infractores (de niños que delinquen). Y, en efecto, se puede hacer una investigación al respecto, sin necesidad de que el investigador sea un niño o un delincuente, sin que se ponga a actuar como ellos, y sin compartir plenamente las concepciones del mundo, los valores y las ilusiones de todo tipo en los que se enmarca el significado y las implicaciones que tiene para ellos el hecho de delinquir. Incluso el clarificar con más detalle en qué consiste la particularidad de los contextos formativos de esos niños a diferencia de otros (como el del propio investigador por ejemplo), puede ser lo que lleve a la realización de un trabajo de ese tipo.

Aceptar una posición como la de Elliot sobre la incapacidad de lo que él llama los "agentes externos" para "participar" y, así, para comprender las acciones y las obras de otros, supondría una inconmensurabilidad, en el sentido de intraducibilidad a secas, y por lo tanto una incomunicabilidad por principio, entre los miembros de los diversos "grupos internos": "cada uno con su propia mística impenetrable". Con ello, se estarían descalificando en

bloque, con muy pobres elementos, todos los estudios realizados por investigadores que no cumplieren con la exigencia elliotiana de ser "agentes internos" de los grupos a los que sus trabajos se refieren.<sup>50</sup> De este modo, la razón humana se vería fragmentada en tantas parcelas comunicables como grupos internos hubiese.

Pero además, la definición elliotiana de "grupo interno" no atiende tanto la consideración de plexos simbólicos compartidos —como lo hace la propuesta original de Schütz (que comparto) en relación al concepto de "grupo interno"—, y en lugar de eso, se remite a aspectos que en determinadas circunstancias son más bien secundarios como el sexo o el color de la piel. En fin, a características que por sí mismas no son, en modo alguno, constitutivas de auténticos "grupos internos".

\*\*\*

El que el investigador sea un "participante" alude a la necesidad que éste tiene de hacer uso de competencias de lenguaje y acción, de marcos de entendimiento y valoración del mundo que él mismo ha construido en el transcurso de sus interacciones con otros hombres. No se refiere, entonces, ni a la pertenencia de origen del investigador al grupo de "nativos" a los que investiga (o agentes internos como asegura Elliot), ni tampoco tiene que ver con ponerse a hacer las mismas cosas que hacen habitualmente los sujetos investigados (como sugiere Sancho).

La formación del investigador como ser humano y como científico social se realiza en un marco en el que necesariamente están presentes

---

<sup>50</sup> Así, por ejemplo, los estudios sociológicos de un Weber sobre la legitimidad política sólo serían aplicables a los ciudadanos "varones" como él, para los ciudadanos "blancos" como él, y por esa vía, quizá, para los ciudadanos que profesasen su misma religión, etc., y ni que decir de las teorías pedagógicas de un Rousseau que, por cierto, cuando las escribió, ya no era un niño. La "sociología de los niños" como la llamaría Elliot, tendría que ser hecha por investigadores niños, y la sociología de los enfermos mentales tendría que ser realizada por enfermos mentales. Lo cual es francamente un despropósito.

ciertas orientaciones axiológicas, así sea de un modo implícito, y el investigador no puede realizar su trabajo si no es desde su situación hermenéutica, desde lo que es. Pero no tiene que ser griego, ni ponerse a hacer todo lo que hacían los griegos para entender a Aristóteles, ni tiene que ser mujer ni, más específicamente, una mujer judía, ni ponerse a hacer todo lo que hacen las mujeres judías, para entender a H. Arendt. Más bien, desde lo que es, el investigador igual que cualquier otro ser humano, procura entenderse con aquel, aquellos o aquello al que, a los que o a lo que sus esfuerzos de entendimiento se dirigen. Durante esos procesos de entendimiento, el intérprete no puede menos que ponerse él mismo en juego en el proceso comunicativo que lleva a cabo; a eso se refiere la función "participativa" del investigador, tal como nosotros la entendemos.

El resultado esperado de esos intentos comunicativos consiste en lo que Gadamer llama una "fusión horzónica", es decir, una fusión entre dos horizontes hermenéuticos, a saber: el del intérprete y el de el, los, o lo interpretado(s). El acuerdo que se logre como resultado de la interpretación, en la que el investigador "*participa desde lo que es* (desde lo que valora, cree y hace), puede consistir en un entendimiento de las posiciones del otro, e incluso en un compromiso con esas posiciones, luego de entenderlas. Pero eso no quiere decir que entenderse con los menores infractores (aprender a hablar un lenguaje que permita comunicarse con ellos), implique estar de acuerdo y así, "comprometido", con todo lo que ellos creen, hacen y valoran.

\*\*\*

Para concluir con esta *Sección* (20c), sostengo que cuando se habla de investigación participante o de observación participante en los términos de Sancho (que son por cierto muy usuales en el campo de las investigaciones denominadas estudio de casos, etnografía, cualitativa, entre otras), se alude a un problema muy distinto al que aquí se viene discutiendo. Allá lo que se trata de resolver es la circunstancia de que en ocasiones los docentes,

directivos o "investigadores amigos" de alguna institución escolar hacen investigación de su misma práctica y en ese sentido se trata de una "investigación participante", pero además se sugiere que para ganar la confianza de los "informantes clave", puede ser productivo que el investigador se ponga a hacer los que esos informantes hacen. En cambio, aquí lo que está en juego es que *el investigador que quiere entender algo o entenderse con alguien, ha de ponerse en juego*, desde lo que es, como sujeto históricamente constituido, en procesos comunicativos.

Por otro lado, considero que lo que hay en el fondo de la posición de Elliot respecto a que solamente los "agentes internos" pueden ser "participantes", es la defensa de su tesis de que la investigación educativa, para ser válida, debe ser "investigación-acción", y además, un cierto tipo de investigación-acción, justo como la que él propone, a saber: una en la que los mismos profesores sean los que elaboren el diagnóstico de sus propios problemas, realicen sus propios procesos indagatorios, planteen sus propias alternativas de solución a las dificultades que identifiquen, evalúen el impacto de las medidas que tomen, etc. Pero, de acuerdo con Elliot, lo importante es que todo eso sea hecho por los mismos profesores, no por investigadores profesionales que son "agentes externos". Así, lo único que concede nuestro autor es la "participación" de lo que denomina "facilitadores de investigación-acción", cuyo papel se minimiza al máximo, considerando que no se trata de "agentes internos".

Según como yo lo veo, la función de "participación" no se confunde con la posición de agente externo e interno en el sentido en que Elliot define estos términos. Aquella tiene que ver con la necesidad de tomar parte en procesos de entendimiento, considerando la circunstancia de que para entender hay que participar en procesos comunicativos en los que se juegan, entre otras cosas, valores tanto del intérprete como de lo interpretado. Pero no se requiere ser un "agente interno" (en el sentido que Elliot entiende este concepto), para estar en condiciones de entender a otros o de entenderse con otros.

Lo que Elliot trata de demostrar es que los únicos agentes calificados para decidir qué significa lo que hacen y qué es preferible hacer en los procesos educativos escolares, son los propios profesores; lo cual, según pienso, es un grave error, porque implicaría cerrar por principio canales de interlocución que podrían contribuir al enriquecimiento de los elementos de juicio de los que disponen los mismos profesores para entender lo que son y lo que pueden ser, así como para decidir lo que quieren o deben ser y por qué.

Hacer lo que Elliot propone implicaría para los profesores encerrarse en un hermético círculo de agentes internos que ya no tienen nada que decir ni nada que escuchar, ya no digamos a los investigadores educativos, pero ni siquiera al resto de los seres humanos. Y si luego resulta que entre los profesores hay quienes son negros, quienes son blancos quienes son de colores distintos al negro y al blanco; quienes son hombres, quienes son mujeres y quienes no se identifican plenamente con la corriente mayoritaria de uno y otro género, quienes son ateos y quienes son creyentes de las más diversas doctrinas religiosas, etc. la situación se complica hasta el absurdo.

Aún así, insisto, el problema al que trata de dar cobro la propuesta de Elliot, no es el de la comprensión de los otros, sino el de la forma en que los procesos y resultados de la investigación educativa pueden y deben relacionarse con las prácticas educativas. Pero de eso nos ocuparemos en el próximo *Parágrafo*, con el que cerramos el presente informe.

## **21. La práctica de la investigación educativa y las prácticas educacionales**

La hipótesis más extendida acerca de la relación entre la teoría y la práctica, consiste en pensar que se trata de dos elementos no sólo disociables, sino

disociados por principio. Es decir, que la teoría en sí misma está al margen de la práctica y que la práctica en sí misma está al margen de la teoría. De ser esto cierto, entonces la articulación práctica de la teoría y la articulación teórica de la práctica no serían más que casos límites, dado que, desde este punto de vista, lo "natural" es su *separación habitual y originaria*.

Por extendida que esté, esa hipótesis es un mal entendido. Descansa en supuestos muy difíciles de sostener.

En primer lugar, porque no es posible construir teoría alguna al margen de toda práctica y, asimismo, no es pensable práctica alguna al margen de toda teoría. No es posible ser puramente teórico ni puramente práctico como a veces se piensa, por ejemplo, de los investigadores educativos y los profesores, respectivamente, claro está.

Los investigadores educativos no son puros teóricos alejados del mundo, antes bien, se dedican a la práctica de la investigación educativa, una práctica orientada por una serie de concepciones, valoraciones y reglas de acción construidas en sus relaciones con los miembros de las comunidades investigativas a las que pertenecen. Los investigadores, si teorizan, lo hacen a lo largo y a lo ancho de sus "prácticas investigativas". Los profesores, por su parte, no son nunca prácticos a-teóricos, sino que la forma en que organizan sus prácticas tiene que ver, entre otras cosas, con la forma en que las conciben y las valoran. Sus prácticas tienen sentido para ellos mismos por las teorías (sobre el ser y sobre el deber ser) que comparten y desde las que se las plantean.

En segundo lugar, no se justifica la definición de la teoría en términos de aquellas concepciones generales que nos indican sin lugar a dudas qué es el mundo y cómo funciona; que han sido "descubiertas" por expertos y que son, por tanto, irrefutables. A cambio de eso, la teoría puede ser entendida como un *corpus* de hipótesis, desigualmente distribuidas y aceptadas en las diversas comunidades humanas, acerca de lo que es, de lo que debe ser, y del modo de saberlo o de decidirlo.

Es así que toda práctica —incluyendo desde luego la de los profesores, los alumnos y los investigadores educativos— se orienta por unas determinadas teorías generadas, a su vez, en contextos prácticos, y entendidas sencillamente como concepciones y valoraciones acerca de lo que es, de lo que debe ser y del modo de saberlo o decidirlo, y, a partir de ahí, por una serie de reglas valores y fines desde los que la práctica es emprendida.

De este modo, la teoría y la práctica no se confunden una con otra, pero en todo momento se encuentran inextricablemente relacionadas. ¿Cómo es y cómo puede ser esa relación, específicamente, desde el punto de vista de los procesos y resultados de la investigación educativa y de las prácticas educacionales?

\*\*\*

En la antigua tradición socrático-platónica se consideraba que había una relación lineal y necesaria entre el sentido del conocimiento y el sentido de la acción de los hombres. Entre sus teorías y sus prácticas. Así, cuando alguien hacía algo “mal” (desde el punto de vista moral o desde el punto de vista de construir incorrectamente un artefacto), el defecto era atribuido a la falta de conocimiento.<sup>51</sup> Sin embargo, al parecer, las cosas no son exactamente de ese modo, ya que si bien no puede hacerse algo valorable como correcto en un contexto, sin contar con las teorías consideradas como correctas en ese mismo contexto (salvo casos como el del burro flautista), sí, en cambio, puede tenerse un sólido conocimiento de lo “correcto” y, no obstante, actuar “incorrectamente”. O bien, puede hacerse algo que se considera incorrecto pero ventajoso (como cuando se comete un fraude con alevosía y ventaja), o por tratarse de un hábito o una enfermedad difícil de controlar (como el alcoholismo o el tabaquismo), etc.

Así, no es lineal ni necesaria la forma en que se relacionan la teoría y la práctica, como no lo es la relación entre la competencia (lo que un sujeto

---

<sup>51</sup> Citar y referir esto en términos de MacIntyre y Platón.

sabe, valora y puede) y el desempeño (lo que un sujeto hace efectivamente y cómo lo hace). Por eso tiene razón C. Freinet cuando asegura que: "se puede ser un erudito en cuestiones morales y, sin embargo, actuar como un granuja."

Entre lo que se sabe, valora y puede por un lado, y lo que se hace y cómo se hace por el otro, hay un ancho espacio para la deliberación, para la toma de decisiones. Sea que esas deliberaciones y esas decisiones se realicen de forma explícita o implícita.

\*\*\*

La teoría y la práctica tienen mucho más en común de lo que generalmente se piensa, pero no son lo mismo. Por eso pueden relacionarse de formas diferentes. He aquí dos de estas formas de relación:

τ) Las únicas teorías válidas son las que provienen de las ciencias (maduras), y las ciencias dan cuenta del mundo en términos de leyes o hipótesis nomológicas.<sup>52</sup> Es por eso que el *quid* de la relación entre la teoría y la práctica al interior de las cuestiones educativas, consiste en conocer las leyes por las que se rigen los fenómenos de este tipo para aplicar eficientemente las condiciones iniciales que sean necesarias y suficientes a fin de que los resultados esperados ocurran.

π) Los problemas sociales, y entre ellos los educativos, implican no sólo la organización de medios o condiciones iniciales para la ocurrencia de un fenómeno exterior esperado, sino, especialmente, la deliberación sabia y prudente entre unos fines que se valoran como dignos de ser perseguidos. Es así que la relación entre la investigación educativa y las prácticas educacionales ha de estar mediada, más que por criterios tecnológicos y

cientificistas, por el buen juicio de los implicados a la hora de decidir tanto los medios que habrán de emplear como, especialmente, los fines a los que habrán de tender con sus intervenciones (y detrás de ellos, los valores que consideran como más dignos de ser perseguidos).

Desde el punto de vista del modelo "π", que comparto, el modelo "τ" no resulta satisfactorio como opción para entender la relación entre las teorías y las prácticas educativas. Las razones son:

- 1) Reduce el concepto de teoría al concepto de teoría científica, descalificando así cualquier otro tipo de saber humano.
- 2) Considera las teorías científicas como orientaciones infalibles y listas para usarse en cualquier circunstancia.
- 3) Sólo permite la elección entre los medios que, dadas determinadas leyes y determinadas condiciones iniciales, son los más eficaces para producir determinados efectos en el mundo.
- 4) Se deja de lado la que es quizá la dimensión más importante de los asuntos educativos, a saber, la relativa al tipo de hombres y de sociedad a los que se aspira y a los que las prácticas y las teorías educacionales pueden coadyuvar a generar.

En las cuestiones humanas, y así, en las cuestiones educativas, ha de considerarse que las teorías y las formas de actuar de los individuos y de los grupos tienen que ver con las circunstancias sociales más amplias de las que esos grupos o esos individuos forman parte y que no son ni en uno ni en otro caso inmutables. Es por eso que en cuestiones educativas no caben teorías (del ser, del deber ser y del modo de saberlo o decidirlo) acabadas, sino que siempre se hacen necesarios los procesos de discernimiento enderezados a

---

<sup>52</sup> Cfr. *supra*: La descripción que se hace de lo que Hempel denomina en términos de los modelos "nomológico-deductivo" y "nomológico inductivo". *Parágrafo 14*, pp. 149 ss. de este informe.

determinar lo que es, lo que puede ser y lo que sería más conveniente perseguir como un fin. La atención se dirige a estructuras sociales más amplias y a significados intersubjetivamente contruidos y vinculantes, más que a regularidades legaliformes y externamente aprehensibles, y que dejan fuera la subjetividad y la intersubjetividad como parte de los procesos.

En consonancia con la posición "π", asumo que los seres humanos nos desenvolvemos en contextos en los que los juicios de valor son absolutamente necesarios. Por lo que la concepción instrumental de la relación entre la teoría y la práctica, desarrollada en "τ" es incapaz de afrontar problemas vitales que tengan que ver con algo distinto a la eficiencia, por eso la sola consideración de ese tipo de asunciones conduce a un ciego eficientismo que omite u oculta las implicaciones éticas y políticas de lo que prescribe.

\*\*\*

Pues bien, una serie de investigadores educativos inscritos en las diversas corrientes del programa "interpretativo", y especialmente en su vertiente "crítica", han reaccionado contra la concepción instrumentalista de la relación entre la teoría y la práctica (τ). Tales corrientes y autores mantienen una serie de opiniones comunes, pero también hay entre ellos algunas diferencias que no son triviales. Entre los acuerdos figuran los siguientes:

- Las ciencias positivas (que se ocupan de una manera exclusiva de lo que presuntamente es) no ofrecen todos los elementos necesarios para la orientación "razonable" de las prácticas educativas.
- La orientación razonable de las prácticas educativas tiene que ver con cuestiones relativas al ser, pero también al deber ser, y en este

aspecto, las ciencias positivas están incapacitadas para ofrecer respuestas.

- El problema de la relación entre las teorías y las prácticas educativas no es satisfactoriamente atendible por meros técnicos que se limiten a prescribir los derroteros de las cuestiones educativas a partir de criterios meramente científicistas y tecnológicos, y presuntamente al margen de toda cuestión valorativa.

\*\*\*

Pero, como decía, no todos los investigadores ni todas las corrientes investigativas que rechazan las concepciones instrumentalistas de la relación entre la teoría y la práctica están de acuerdo entre sí respecto a la pregunta que inquiere: ¿cuál es el papel que puede y debe jugar la investigación educativa en relación con las prácticas educacionales?

De modo general pueden distinguirse al menos cuatro posiciones al respecto, atendiendo el papel que se asigna a los investigadores en tanto "participantes" al interior de los procesos educativos, a las que denominaré, respectivamente:

- 1) De los investigadores como intérpretes
- 2) De los investigadores como expertos
- 3) De los investigadores como agentes internos
- 4) De los investigadores como interlocutores

En lo que sigue hago un breve esbozo del papel que los investigadores educativos y los productos de su trabajo están llamados a cumplir en relación con las prácticas educacionales.

### 1. Los investigadores como intérpretes

Esta es la posición más extendida al interior de las diversas corrientes del programa interpretativo de investigación educativa. La tesis básica que aquí

se mantiene consiste en que la labor del investigador tiene que ver con decir cómo son las cosas, pero sin meterse a evaluar cómo podrían ser o cómo sería más conveniente que fuesen.

Dado que hablamos del programa interpretativo, el objetivo de este tipo de trabajos puede orientarse, dependiendo de la corriente a la que se haga referencia: a la descripción pormenorizada de las prácticas educacionales, a la intelección de lo que esas prácticas significan para quienes las llevan a cabo, a la comprensión del significado de emisiones y manifestaciones desarrolladas en contextos educativos, a la reconstrucción de la conciencia intuitiva de regla (o, desde otra orientación teórica, del *habitus*), que subyacen a las concepciones, valoraciones y prácticas de los implicados en los procesos educativos escolares y extraescolares.

En palabras de J. Torres: "la investigación educativa se convierte... en una de las mejores vías para acceder al desvelamiento de los porqués que guían las acciones de los prácticos, de las asunciones teóricas, explícitas o inconscientes, que se encuentran en la base y que otorgan un sentido a tales actividades... Por tanto, la mejora de la calidad de la enseñanza debe ir acompañada por la preocupación por... hacer conscientes a los profesores de las teorías que guían su práctica."<sup>53</sup> Y yo añadiría que no se trata solamente de que los profesores, y demás implicados en los procesos educacionales comprendan de un modo explícito cuáles son las teorías que guían su práctica, sino además, el modo en que esas concepciones se articulan con el contexto general de carácter económico, político, cultural y en fin social, de más amplio alcance en el que se desenvuelven, así como las implicaciones de una y otra cuestión en punto al tipo de hombres y de sociedad que, en esas circunstancias, se está contribuyendo a formar.

Sea como fuere, esta posición, que convierte a los investigadores en meros intérpretes, encargados de teorizar o al menos de describir "con amoroso detalle" los productos, los sujetos y los procesos educativos, es

---

<sup>53</sup> Torres, J. *Op. Cit.*, p. 17.

harto fecunda en términos teóricos y, sin proponérselo, puede serlo también en términos prácticos en tanto contribuye con la parte que le toca a la comprensión más exacta de las cuestiones que estudia. En especial si se toma en serio aquella vieja tesis de que para transformar algo, primero hay que ocuparse de comprenderlo lo mejor que sea posible.

No obstante, si bien la considero necesaria, no me parece que este tipo de investigación sea suficiente, especialmente porque adolece de la falta de un momento utópico. Se contenta con un empeño de decir como son las cosas sin comprometerse abiertamente en un análisis de cómo pueden ser y menos aún, de cómo sería más conveniente que fuesen y por qué.

Sin embargo, paradójicamente, una serie de investigadores educativos que con la mano derecha niegan legitimidad a los esfuerzos críticos al interior del trabajo investigativo, con la mano izquierda incorporan como parte de sus actividades (y de su sueldo), su participación como autores de libros de texto, de planes y programas de estudio, de materiales de apoyo para los maestros y alumnos, como asesores de altos funcionarios, etc., con lo que pasan de su labor interpretativa a una abiertamente prescriptiva, y lo hacen del modo más abrupto posible, sin una adecuada solución de continuidad, sino más bien dando lugar a piruetas que en ocasiones se convierten en verdaderos saltos mortales, de los que difícilmente se cae de pie, considerando que del diagnóstico de lo que presuntamente "es" la educación, no se sigue de un modo necesario lo que la educación "deba ser", sino que se trata de dos procesos complementarios pero plenamente discernibles. Esa es, según pienso, una de las grandes tragedias de la educación. En amplios círculos académicos, políticos y de base no se ha reconocido que el deber ser se obtiene de deliberaciones prácticas mediadas por el buen juicio, y no es resultado de ninguna regla algorítmica a partir de investigaciones interpretativas ni de ningún otro tipo, ni puede ser dejado al azar o abandonado a la fuerza de lo habitual.

## 2. Los investigadores como expertos

Si desde la posición anterior, los investigadores se asumen como neutrales en relación con las consecuencias sociales de los resultados de su trabajo (aunque se reconozcan como "investigadores participantes" durante la realización de sus pesquisas, y, concretamente, de sus interpretaciones del significado de las emisiones y manifestaciones de otros), en este caso, en cambio, los investigadores se asumen como "maestros" de aquellos a quienes se dirigen sus trabajos. Como "expertos" frente a unos "practicantes" que, en tales circunstancias, devienen operarios de los diagnósticos y las líneas de acción marcadas por los expertos.

En esta situación se encuentran muchos de los trabajos de investigadores que cuando hacen investigación, niegan la plausibilidad de hacer evaluaciones, pero (como ya se mencionaba) en cuanto se convierten en asesores de altos funcionarios, o en cuanto son comisionados para elaborar, coordinar o colaborar en la realización de algún programa, plan de estudios, material didáctico, campaña publicitaria, etc., comienzan a actuar como si siempre se hubiesen hablado de tú con el deber ser educativo.

Tal es también la situación de algunos investigadores educativos comprometidos con cierto tipo de investigación "crítica", como es el caso de Comstock, quien apunta que: "La investigación social crítica... tras partir de los problemas prácticos de la existencia cotidiana, retorna a esa vida con la finalidad de ilustrar a sus sujetos acerca de los factores sociales limitativos que no habían advertido, así como acerca de posibles líneas de acción que les permitirán liberarse."<sup>54</sup> De este modo, los investigadores se conciben como una suerte de "redentores" de los practicantes, ya que su papel es arrojar sus "luces" sobre éstos para indicarles cuáles son sus "problemas", cuáles sus

---

<sup>54</sup> Citado por: Carr, W. y S. Kemmis. *Op. cit.*, p. 169.

"necesidades", cuáles sus "intereses", y cuáles las "alternativas de acción" adecuadas.<sup>55</sup>

Con esta división tan marcada del trabajo, se corre el riesgo de concebir a los investigadores como unos "iluminados" y a los sujetos a los que se dirigen sus estudios como unos "ignorantes". Porque viven en las tinieblas es que necesitan las luces detentadas por una clerecía especial: los investigadores críticos. De ello resulta la aceptación de dos tipos de sujetos, a saber: unos que son impotentes y necesitan que otros vengan a decirles lo que tienen que pensar y hacer, y otros que desempeñarán este papel de redentores. Pero algo así no parece ser el modo más adecuado de emprender procesos de "liberación" como se anuncia en el objetivo central de este tipo de investigación.

De aceptarse la existencia de expertos críticos por un lado y de operarios (que sólo son críticos en tanto iluminados por los expertos) por el otro, se cumple el riesgo señalado por Elliot cuando pregunta: "¿Acaso [esa dicotomía] no permite una vez más que los expertos académicos jueguen a ser Dios con los profesores?"<sup>56</sup>

### 3. Los investigadores como agentes internos

Para que los investigadores no jueguen a ser Dios con los profesores y demás implicados en los procesos educativos, Elliot propone que sean los mismos agentes internos comprometidos en el proceso social investigado (él se refiere exclusivamente a los profesores), quienes definan cuáles son sus problemas, cómo resolverlos y por qué.

---

<sup>55</sup> En esta tesitura se encuentra la propuesta de Fay, quien asegura que: "La ciencia social crítica... designa a las personas a quienes se dirige; analiza sus sufrimientos; les ofrece ilustración acerca de cuáles son sus verdaderas necesidades y sus verdaderos deseos, les demuestra de qué manera es equivocada la noción que tienen de sí mismas, y al mismo tiempo extrae, de esas ideas falsas, las verdades implícitas que contienen." (Citado por Carr, W. y S. Kemmis. *Op. Cit.*, p. 168)

<sup>56</sup> Elliot, J. *Op. cit.*, p. 123.

Ya en páginas anteriores hicimos algunos comentarios acerca de la serie de malentendidos que nuestro autor genera en el asunto de la "participación" del intérprete, a partir de su muy particular concepción de lo que sean los agentes internos y externos. Pues bien, cuando con esos mismos aparejos conceptuales, nuestro autor atiende el asunto del papel de los investigadores educativos en su relación con las prácticas educacionales, introduce otra andanada de ruido, que por su interés para el asunto que discutimos aquí, comentaremos en lo que sigue.

En primera instancia, citando el debate entre Habermas y Gadamer, así como la recuperación de que han sido objeto ambos autores en el campo de la investigación educativa, Elliot rechaza la posición habermasiana de una ciencia crítica, y, de paso, rechaza también una serie de propuestas relativas a la investigación educativa como las de Carr y Kemmis, que son reconocidamente deudoras de la obra de Habermas. Elliot, por su parte, se asume como gadameriano y describe de la siguiente forma su visión de los resultados del debate sostenido entre los autores mencionados: "Gadamer afirma que toda comprensión humana de las situaciones sociales surge de la conciencia de los individuos y de los grupos, histórica y socialmente condicionada. Niega la posibilidad de comprender una práctica social desde la posición privilegiada que ocupe alguien fuera de la tradición práctica que los agentes internos crean al dar sentido a sus actividades. La comprensión no puede trascender el propio ser-en-el-mundo, e implica afrontar una situación práctica concreta en la que las elecciones que uno hace están moldeadas por una tradición histórica de valores y creencias. La participación en una tradición práctica es necesaria para dar sentido al propio ser de uno, o sea, es ontológicamente necesaria. Para Gadamer, cualquier teoría del conocimiento (epistemología) defendible depende de una teoría defendible del ser (ontología). Gadamer cree que no son defendibles los supuestos ontológicos que subyacen al papel especializado del teórico crítico: que los seres humanos pueden desligarse de las formas de conciencia históricamente condicionadas (tradiciones). Incluso el teórico crítico, afirma

Gadamer, no escapa a las condiciones de caducidad y particularidad que rigen todas las tentativas de comprensión. Acepta la posibilidad de que las tradiciones se deformen por las 'estructuras de dominación' en el orden social, pero como los teóricos críticos se basan tácitamente en la tradición, o tradiciones, sus ideas no pueden evitar la posibilidad de resultar deformadas. No existe ningún lugar privilegiado, fuera de la tradición práctica de los agentes internos, desde el que pueda alcanzarse la verdad objetiva.<sup>57</sup>

Pues bien, en general considero que es muy correcta la recensión que hace Elliot de los planteamientos esgrimidos por Gadamer durante su debate con Habermas. Salvo la última frase de la cita, porque Gadamer nunca habló de algo así como unos "agentes internos" en el desafortunado sentido en que lo hace Elliot, y por ahí se le cuelan a este autor una serie de cuestiones que lo llevan a las siguientes conclusiones: "Si Gadamer está en lo cierto... la comprensión válida de las prácticas educativas sólo puede ser desarrollada por los prácticos."<sup>58</sup>

De este modo, Elliot termina haciendo decir a Gadamer que la investigación educativa debe ser realizada por los mismos profesores, pero solamente por ellos, dado que: "la única investigación educativa válida es la llevada a cabo por los agentes internos."<sup>59</sup> Y así: "carece de justificación el papel de investigador externo en las prácticas sociales de otros, quedando sólo el espacio del facilitador educativo."<sup>60</sup>

Pues bien, por mi parte no dudo de la importancia o de la pertinencia de que los profesores investiguen sus propias prácticas, pero sí considero totalmente fuera de lugar la propuesta elliotiana de que la investigación educativa, toda la investigación educativa, sea realizada única y exclusivamente por los profesores. Además de que dudo mucho que una conclusión así pueda sustentarse en las tesis de Gadamer, a las que Elliot

---

<sup>57</sup> Elliot, *Op. Cit.*, pp. 315-316.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 316.

<sup>59</sup> *Ibid.*

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 319.

apela. Una de las más interesantes tesis de Gadamer alude, por cierto, a la "porosidad" de los diversos lenguajes, que abre la posibilidad de entendimiento entre todos los seres humanos. A eso se refiere Gadamer cuando habla de "la unidad de la razón". Otra de las tesis centrales de Gadamer es la de "diálogo", y no hay ninguna parte en donde diga que ese diálogo sólo sea posible entre algo así como los "agentes internos" elliotianos, sino que es una posibilidad de diálogo, de nuevo, entre quienes formamos parte del género humano.

#### 4. Los investigadores como interlocutores

Ahora bien, en una tesitura similar a la de Elliot se encuentra la propuesta de W. Carr y S. Kemmis, quienes se ubican al igual que Elliot en la perspectiva de la investigación-acción que, por sí misma parece una propuesta muy interesante y digna de ser tomada en serio como una alternativa en el campo de la investigación educativa. Para estos autores, hacer investigación-acción en el terreno educativo consiste en: "una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar."<sup>61</sup>

Para nuestros autores, al igual que para Elliot, la investigación-acción: "exige que los docentes se conviertan en investigadores dentro de sus propias prácticas, sus entendimientos y sus situaciones."<sup>62</sup> Ellos también se preguntan, igual que Elliot: "¿Cómo pasar de la crítica teórica a la acción necesaria que producirá el fin deseado?"<sup>63</sup> Y, al igual que Elliot, responden que la vía privilegiada y al parecer, la única válida, es la investigación-acción. Pero no sin antes descalificar cualquier otro tipo de investigación educativa.

---

<sup>61</sup> Carr, W. Y S. Kemmis. *Op. Cit.*, p. 174.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 173.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 167.

En este caso, Carr y Kemmis desautorizan la realización de investigaciones emprendidas tanto desde el modelo nomológico-deductivo, como desde el modelo histórico-hermenéutico. En el primer caso porque conducen a posibilidades de aplicación tecnológica y en el segundo porque no le entran a la crítica y "lo que se necesita es transformar el mundo". Pero igual que Elliot, al final tienen que reconocer que los practicantes educativos, y particularmente los profesores, requieren la colaboración de cierto tipo de agentes externos (como diría Elliot), en este caso no se trata de los "facilitadores de investigación-acción" elliotianos, pero si de los "investigadores amigos", que serán los encargados de promover entre los profesores los procesos autorreflexivos que los conduzcan a replantear su diagnóstico de lo que son y lo que quieren y deben ser, así como a emprender las medidas para lograrlo.

Por mi parte, no estoy de acuerdo con ninguno de esos planteamientos, lo único que me preocupa es que no se reconozca que investigadores inscritos en corrientes distintas a la suya no puedan ser vislumbrados también como "amigos" y como interlocutores legítimos de los implicados en los procesos educacionales. Lo que sigue sin satisfacerme es que la única forma válida de relacionar la investigación educativa con las prácticas educacionales sea la investigación acción.

Como decía, la investigación-acción puede ser una alternativa interesante, pero de ninguna manera se justifica erigirla en el único modo válido en que los investigadores educativos se relacione con los implicados en aquello de lo que tratan sus indagatorias.

Mi propuesta es muy sencilla y casi obvia. Que los investigadores educativos se asuman como interlocutores no sólo de otros investigadores, sino además del resto de los implicados en las cuestiones educativas ¿Y quién no está implicado en este tipo de asuntos?

En ese marco, los investigadores pueden emprender lo mismo la realización de trabajos interpretativos o críticos o procesos de investigación-acción. Sea que se empeñen en la elucidación de cómo es el "mundo", cómo

puede ser o cómo sería más conveniente que fuese, en cualquier caso, los investigadores tienen algo que decir y algo que escuchar en su relación con el resto de los implicados en los procesos educacionales.

De este modo, la investigación educativa puede continuar siendo un espacio que mantiene abierto el diálogo con otros campos de investigación y con otros campos de cultura humana, puede continuar siendo un espacio en el que cabe plantear pretensiones de validez, especialmente de verdad y de rectitud normativa, que pueden seguir siendo legítimamente puestas en tela de duda y quizá en algunos casos hasta desempeñadas, reconocidas como aceptables y recuperadas por los interlocutores que en cada caso decidan tomarlas en serio, o bien refutadas con argumentos que muestren su impertinencia y su necesidad de ser reformuladas o de plano abandonadas.

Así, la investigación educativa puede constituirse en un espacio con capacidad para interactuar de modos diversos con todos los implicados en los asuntos de los que trata (maestros, alumnos, padres de familia, funcionarios públicos, etc.), y por esa vía, con las prácticas educativas. Los investigadores educativos no tienen que ser vistos como los sumos sacerdotes que tengan que decir la última palabra acerca de cuáles son los problemas y cuáles son las soluciones a los problemas, pero tampoco tienen que convertirse en una suerte de siervos de los profesores, considero que son más productivos como iguales, como interlocutores de quien se decida a entablar con ellos el diálogo que proponen cuando publican una obra, cuando ofrecen una charla o cuando emprenden un proyecto.

En determinados casos, la investigación educativa puede permitir a quien la tome en serio, aprender a ver las cosas de otro modo. En otros casos, puede constituir un acicate para repensar las implicaciones éticas, políticas, culturales, religiosas, etc., de lo que estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo. Y en otros más, puede ser un espacio para hacer diagnósticos, evaluaciones y propuestas que puedan seguir siendo discutidas con la mira puesta en entender el tipo de educación y de sociedad y de

hombres que tenemos, así como para deliberar acerca del tipo de educación de sociedad y de hombres a los que aspiramos.

## Comentarios finales

El objetivo principal de este trabajo ha consistido en *explorar y valorar las posibilidades de la hermenéutica como alternativa metodológica* (teniendo en mente su actualización en el campo de la investigación educativa). Aunque sin restringir los análisis a las propuestas reconocidamente hermenéuticas, sino abriendo espacios de interlocución con una diversidad de corrientes filosóficas y sociológicas que, a mi juicio, pudiesen aportar algo al respecto.

Cierto que la hermenéutica ha sido considerada menos como una metodología que como un arte. Y en este tiempo no ha faltado quien me reprochase por andar queriendo "convertirla" en metodología cuando es bien sabido que, como "arte" de la interpretación, apela a cuestiones como la sensibilidad, el tacto, el buen juicio y la sutileza del intérprete, mientras que no prescribe ni pasos a seguir ni reglas honerosas que observar.

Esas observaciones, aún con lo precipitadas que hayan podido ser, me ayudaron a percatarme de que antes de entrar de lleno en el asunto que me había propuesto, requería la clarificación de dos cuestiones, a saber: ¿Qué es una metodología? Y además: ¿Cuál es el papel que la reflexión metodológica puede desempeñar de cara a los procesos de investigación tal como efectivamente se llevan a cabo?

Durante el transcurso de esas investigaciones preliminares, llegué a la conclusión de que acercarme a la hermenéutica en términos metodológicos no le quita ni un gramo de su carácter de arte al trabajo del intérprete. Pero además se fue mostrando con intensidad creciente que el papel de la reflexión metodológica no podía desligarse del papel, más básico, que desempeñan las comunidades y las tradiciones científicas en la formación del investigador.

La siguiente tarea consistía en ubicar los aspectos sobre los que se llevaría a cabo la exploración de las especificidades metodológicas de la hermenéutica de cara a otras propuestas de investigación. Eso implicaba una clarificación de la posición que la hermenéutica mantenía en cada caso.

Finalmente, después de todo ello, podría entenderse con (al menos algunos) problemas relativos a las corrientes metodológicas que son actualizadas al interior del campo de la investigación educativa, de tal forma que pudiese hacer explícito el papel que la hermenéutica juega y puede jugar en ese terreno.

\*\*\*

Respecto a lo que la metodología sea, he sostenido que ésta no se circunscribe (como frecuentemente se piensa) a la definición de rutinas procedimentales precisas, invariantes y con pretensiones de infalibilidad, ni tampoco al uso de ciertos instrumentos de trabajo empírico, sino que *la definición de una metodología es una cuestión de filosofía antes que de procedimiento*. Para ser afirmativo, expongo mis conclusiones al respecto en las siguientes cuatro tesis:

Tesis 1. La metodología de un estilo de investigación es la filosofía que subyace a ese estilo de investigación.

Tesis 2. La filosofía subyacente a un estilo de investigación, es decir, su metodología, se conforma por tres tipos de decisiones, a saber:

- Teórico-Ontológicas (referidas al ser).
- Epistemológicas (referidas al conocer), y
- Axiológicas (referidas al valorar).

Tesis 3. Las decisiones metodológicas de carácter teórico-ontológico, epistemológico y axiológico, pueden tomarse de un modo explícito o

implícito. Pero no es posible hacer investigación sin haberlas tomado.

Tesis 4. En una investigación específica, las decisiones procedimentales son deudoras de las decisiones teórico-ontológicas, epistemológicas y axiológicas.

De este modo, los procedimientos de investigación, su orden de sucesión y los instrumentos de trabajo empírico que en ellos se utilicen, no son lo que define una metodología sino que, antes bien, la metodología con la que el investigador se compromete —de un modo explícito o implícito—, constituye el horizonte a partir del cual éste decide qué instrumentos o procedimientos actualizar, cómo hacerlo, cuándo hacerlo, para qué hacerlo y por qué se justifica (o no) su empleo en un determinado momento.

\*\*\*

Respecto al papel de la reflexión metodológica, llegué a la conclusión de que éste puede ser de dos tipos, a saber:

- 1) La reflexión metodológica consiste en la descripción o reconstrucción de la filosofía que subyace a los estilos de investigación habituales en determinada comunidad o tradición científica, y
- 2) Cabe emprender reflexiones metodológicas consistentes en la discusión crítica de la plausibilidad de los baremos en torno a los cuales se organizan esos estilos de investigación.

Nuestra postura consiste en que resulta justificable perseverar en el cultivo de ambas dimensiones de la reflexión metodológica.

\*\*\*

Ahora bien, la reflexión metodológica no es solamente un asunto individual. Un investigador se forma siempre al interior de *comunidades y tradiciones* en las que ya se han tomado decisiones respecto a la forma correcta de concebir y actualizar lo teórico-ontológico, lo epistemológico y lo axiológico. Ello no significa que esas decisiones no puedan seguir siendo transformadas o que no lo sean intermitentemente, pero sí implica que el *juicio prudente* de un investigador no es el de un ego estrafalario y ajeno a toda comunidad, sino el de un ser-en-el-mundo; el de alguien que sin perder su individualidad, es también un ser social e históricamente constituido. Es por eso que aunque la forma de actualización de los criterios metodológicos es un asunto a resolver por cada investigador que, en cada situación concreta, no podrá sino apelar a su buen juicio. Pero ese juicio se orienta por baremos construidos por el intérprete a lo largo y a lo ancho del trayecto de su formación. Es así que la discusión sobre la plausibilidad de esos baremos no es solamente un asunto privado de un investigador de cara a sí mismo y a su objeto, sino que siempre es también un asunto colectivo. En el mejor de los casos es un asunto de deliberación pública intra e intercomunitaria.

De este modo la reflexión metodológica puede mantener una tensión productiva en su relación con la tradición científica. Por un lado, la integración en comunidades y tradiciones de investigación permite a los investigadores no empezar su trabajo desde el mismo punto en que lo harían Adán y Eva o el hombre de Neanderthal. Por otro lado, la reflexión metodológica ofrece un espacio para aclarar (explicitar) y seguir discutiendo (criticar o evaluar) la pertinencia de las asunciones habituales al interior de las diversas comunidades y tradiciones de investigación. Así, por un lado se preserva la función positiva o heurística de las tradiciones, pero su dimensión criteriológica se ve sometida a un examen en el que lo importante no es preservar como un tesoro el anclaje de supuestos y valoraciones sobre los que se finca, ni lo contrario, sino clarificarlos y ponerlos en tela de juicio,

con lo que la función negativa de las tradiciones se ve acompañada por la reflexión y no por el mero acatamiento tácito de lo habitual.

\*\*\*

Pues bien, habiendo llegado a la conclusión de que no hay alternativa en el sentido de que siempre se toma posición respecto a los tres tipos de criterios antes comentados, y que son aprendidos durante la formación (que, hasta donde se sabe, termina con la muerte) del investigador en el marco de sus relaciones con determinadas comunidades y tradiciones de investigación de las que forma parte y/o con las que puede mantener contactos de diverso tipo, lo que quedaba abierto a la discusión era, desde mi propio horizonte, intentar respuestas a preguntas como las siguientes: ¿Cuáles son (al menos algunas de) las alternativas que puedo considerar en mi propio trabajo respecto a cada uno de esos tres tipos de baremos metodológicos? ¿Qué implicaciones trae consigo la opción por una u otra de esas alternativas? ¿Cuáles son las que yo (asumiéndome como interlocutor, pero no como juez inapelable) puedo considerar como las mejores decisiones en cada caso? Y ¿Por qué?

A partir de ahí me dediqué a identificar y a analizar una serie de alternativas abiertas tanto por la hermenéutica como por otros programas de investigación respecto a la forma en que cada uno de esos tres tipos de criterios podían ser actualizados al interior de una investigación.

Comencé con las cuestiones epistemológicas, donde la pregunta básica fue: ¿Cuáles son las condiciones del conocimiento y la experiencia posible? o bien: ¿A partir de qué puede un ser humano tener experiencias en el mundo y, así, conocerlo? Encontré que hay dos formas básicas de responder a esas preguntas, a saber: 1) se tienen experiencias en el mundo a partir del marco categorial (conceptual, cultural, ideológico) previo, y sin ese marco, no es pensable experiencia ni reflexión alguna, y; 2) los conocimientos más perfectos se obtienen a partir de un acceso puramente observacional a la

"realidad". La cuestión, entonces, es ésta: En una investigación ¿es conveniente hacer uso de nuestro marco categorial previo o debemos eliminar todos nuestros conceptos previos de las "cosas" y confiar sólo en lo que nos resulta accesible a los sentidos? o bien: ¿El marco categorial es un estorbo o es una condición para hacer investigación? Mi conclusión al respecto consiste en que no es pensable experiencia ni reflexión alguna al margen del marco categorial del que disponemos en cada momento, y que ese marco categorial contiene términos contruidos en el transcurso de la formación de las personas como sujetos históricamente contruidos, aunque sin descartar la posibilidad de que al menos algunos de los términos de dicho marco contruyan elementos comunes al género humano, pero que en su relación con los componentes categoriales contextualmente elaborados, no pueden sino actualizarse de formas específicas y diferenciadas.

En segundo lugar me referí a las decisiones teórico-ontológicas, que responden a preguntas como estas: ¿De qué tipo de objetos está compuesto el mundo? y ¿Cuáles de esos objetos son investigables? La propuesta de Popper, respecto a que hay tres tipos de "mundos" ontológicamente distinguibles a los que denomina, respectivamente, mundo objetivo, mundo subjetivo, y mundo de las ideas objetivas (intersubjetivamente abordables), y su relación con la propuesta habermasiana de las pretensiones de validez (verdad, veracidad, rectitud normativa e inteligibilidad) que permiten dar cuenta de esos tres mundos, contruyeron el marco de referencia desde el que emprendí el análisis de las implicaciones de algunas propuestas metodológicas que niegan la plausibilidad de atender alguno o algunos de los mundos, o de entablar "racionalmente" alguna o algunas de las pretensiones de validez propuestas. La conclusión aquí fue que, si ha de darse cuenta de los asuntos humanos y sociales en tanto tales, lo más conveniente es empeñarse en la consideración de los tres mundos y las cuatro pretensiones de validez. Es decir, no sólo de lo que resulta aprehensible a los sentidos, sino también de la forma en que los individuos conciben su mundo en

términos individuales y en relación con los plexos simbólicos en los que esa comprensión del mundo se inscribe; y asimismo, no sólo atender la pretensión de inteligibilidad, o la de verdad, o la de veracidad o la de rectitud normativa, ya que cada una de ellas permite el tratamiento de un tipo de cuestiones que resulta cara al género humano, y dejar de tratar alguna de ellas implica amputar una parte de la humanidad del hombre en tanto ser individual y social.

En tercer lugar se atendió lo relativo a las decisiones axiológicas, donde la pregunta orientadora rezaba: ¿Cuál es el papel que juegan los valores en los procesos de investigación? Y de nuevo aquí encontramos que hay al menos dos alternativas, a saber: 1) hacer una distinción y una separación tajante entre hechos y valores para que una investigación se refiera sólo a hechos sin que intervengan los valores, y; 2) reconocer la inevitabilidad de actualizar valores al hacer investigación. Nuestra conclusión aquí fue que, conforme a la segunda de esas posiciones, nuestros valores se juegan (querámoslo o no) en todas las fases de la investigación: a la hora de construir un campo problemático "relevante", a la hora de decidir la forma "correcta" o "preferible" de abordarlo, a la hora de realizar e interpretar el trabajo empírico, y así, a la hora plantear unas conclusiones. Pero de ser esto así, entonces la pregunta sería: ¿Resulta preferible que esos valores se jueguen de un modo implícito o hacer valoraciones explícitas de las implicaciones éticas, políticas, culturales y de todo tipo que el trabajo investigativo (como proceso y como producto) trae consigo? Y nuevamente aquí la conclusión fue que lo más conveniente es clarificar hasta donde sea posible en qué consisten esos valores y cuáles son sus implicaciones en el contexto de la investigación que se realiza

\*\*\*

Finalmente, con los elementos contruidos en las discusiones precedentes, emprendí una somera exploración crítica de la filosofía subyacente a algunos

estilos investigativos que son actualizados al interior del campo de la investigación educativa. Postulé la tesis de que durante las tres o cuatro últimas décadas ha venido perdiendo fuerza el programa de investigación que había venido siendo dominante en este campo, caracterizado por posiciones ontológicas objetivistas, presuposiciones axiológicas neutralistas y posiciones epistemológicas agnosticistas de partida, y que, en su lugar, se está imponiendo un programa alternativo al que suele caracterizarse como cualitativo o interpretativo que, en aspectos no triviales, puede ser considerado como hermenéutico. Así, en la investigación educativa constructivista, etnográfica, investigación-acción, estudio de casos, análisis del discurso, y en general, en las diversas corrientes de la llamada investigación cualitativa o interpretativa en educación, las asunciones metodológicas tienden a confluir con las tesis hermenéuticas, aunque en algunos puntos se mantienen posiciones que son más próximas a las del programa de investigación al que estas nuevas corrientes están contribuyendo a desplazar.

\*\*\*

Termino diciendo que el presente informe ha constituido para mí un arduo ejercicio de autoclarificación y de tomas de decisión (que procuré siempre fincar en los mejores elementos de juicio de los que dispuse); y que me deja con muchas más dudas y perplejidades que cuando me plantee su realización, es así que al menos se ha cumplido un objetivo heurístico, a saber: percatarme de la profundidad y de la hondura de mi ignorancia respecto al tipo de asuntos que aquí han sido abordados.

## **Bibliografía**

- Adorno, T. W. *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993.
- \_\_\_\_\_. *La actualidad de la filosofía*, Barcelona, Paidós, 1995, 220 pp.
- \_\_\_\_\_. *Et. al. La lógica de las ciencias sociales*, trad. , ed., México, Grijalbo, 198, pp.
- Alba, A. de. (Comp.) *Posmodernidad y educación*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 1995, 317 pp.
- \_\_\_\_\_. (Comp.) *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, CESU-UNAM, 1987.
- \_\_\_\_\_. (Comp.) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, CESU-UNAM, 1990.
- Apel, K.-O. *Teoría de la verdad y ética del discurso*, trad. N. Smilg, Barcelona, Paidós/ICE-UAB (Pensamiento Contemporáneo/13), 1991, 184 pp.
- Apple, M. W. *Idelología y currículo*, trad. R. Lassaletta, Madrid, Akal (Universitaria/101), 1986, 224 pp.
- Arriarán, S. *Hermenéutica, educación y ética discursiva. En torno a un debate con Karl-Otto Apel*, México, UIA (Filosofía/VIII), 1995, 205 pp.
- Austin, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*, trad. G. R. Carrió y E. A. Rabossi, 3a. reimp., Barcelona, Paidós, 1990, 217 pp.
- Ayer, A. J. *Lenguaje, verdad y lógica*, trad. M. Suárez, Barcelona, Planeta-Agostini, 1994, 180 pp.
- Ayer, A. J. (Comp.) *El positivismo lógico*, México, F. C. E., 1984.
- Bacon, F. *Novum organum*, trad. M. L. Jarocka *Et. al.*, 3a. ed., México, Porrúa (Sepan Cuantos.../293), 1985, 214 pp.
- Bartolomeu, M. *Et. al. Epistemología o fãntasía. El drama de la pedagogía*, México, UPN (Los Cuadernos del acordeón/16), 1994, 138 pp.

- Best, J. W. *Cómo investigar en educación*, trad. G. Gonzalvo, Madrid, Morata, 1982.
- Bloch, E. *Sujeto-objeto. El pensamiento de Hegel*, México, FCE, 1983.
- Bourdieu, P. *Et. al. El oficio de sociólogo*, México, S. XXI, 1985.
- Buenfil, R. N. *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*, México, DIE-CINVESTAV-IPN/CONACYT, 1994, 326 pp.
- Cart, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes, 1990.
- \_\_\_\_\_ y S. Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesor*, Barcelona, Martínez-Roca, 1988.
- Castells, M. *Et. al. Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Dewey, J. *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1968.
- Dilthey, W. *Crítica de la razón histórica*, Barcelona, Península (Historia-Ciencia-Sociedad/200), 1986, 286 pp.
- Durkheim, E. *Educación y sociología*, México, Colofón, 1984.
- \_\_\_\_\_ *Las reglas del método sociológico*, trad. A. Ferrer y Robert, 7a. ed., México, Premiá (La red Jonás), 1991, 122 pp.
- Elliot, J. *La investigación-acción en educación*, trad. P. Manzano, 2a. ed., Madrid, Morata, 1994, 334 pp.
- Flores, P. "¿Cuál es el objeto de la razón?: sobre lo que es necesario considerar en la educación si queremos formar sujetos respetando sus diferencias", Chalco, ISCEEM, Documento mecanografiado, 19 pp.
- \_\_\_\_\_ "La razón práctica: ¿principio de universalización contra juicio reflexionante?", Chalco, ISCEEM, Documento mecanografiado, 8 pp.
- Gadamer, H.-G. *Elogio de la teoría*, trad. A. Poca Casanova, Barcelona, Edicions 62, 1993, 159 pp.
- \_\_\_\_\_ *La dialéctica de Hegel. Cinco ensayos hermenéuticos*, trad. M. Garrido, 4a. ed., Madrid, Cátedra (Teorema), 1994, 146 pp.

- \_\_\_\_ *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, trad. A. Agud Aparicio y R. de Agapito, 4a. ed., Salamanca, Sígueme, 1991, 687 pp.
- \_\_\_\_ *Verdad y método, tt. II*, Salamanca, Sígueme, 1992.
- Giddens, A. *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993.
- Giroux, H. A. *Teoría y resistencia en educación*, trad. A. T. Méndez, México, S. XXI/UNAM, 1992, 329 pp.
- Goetz, J. P. y M. D. LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, trad. A. Ballesteros, Madrid, Morata, 1988, 279 pp.
- Habermas, J. *Ciencia y técnica como "ideología"*, trad. M. Jiménez y M. Garrido, 1a. ed., México, Rei, 1993, 181 pp.
- \_\_\_\_ *Conciencia moral y acción comunicativa*, trad. R. García Cotarelo, 2a. ed., Barcelona, Península (*Homo sociologicus*/34), 1991, 219 pp.
- \_\_\_\_ *Conocimiento e interés*, trads. M. Jiménez, J. F. Ivars y L. M. Santos, 3a. reimp., Madrid, Taurus (*Humanidades*/163), 1993, 348 pp.
- \_\_\_\_ *La lógica de las ciencias sociales*, trad. M. Jiménez Redondo, 1a. ed., México, Rei, 1993, 506 pp.
- \_\_\_\_ *Teoría de la acción comunicativa, I Racionalidad de la acción y racionalización social*, trad. M. Jiménez R., Buenos Aires, Taurus, 1989, 517 pp.
- \_\_\_\_ *Teoría de la acción comunicativa, II Crítica de la razón funcionalista*, trad. M. Jiménez R., 2a. reimp., Madrid, Taurus (*Humanidades*/279), 1992, 618 pp.
- \_\_\_\_ *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, trad. M. Jiménez Redondo, 1a. ed., México, Rei, 1993, 507 pp.
- Hacking, I. (Comp.) *Revoluciones científicas*, trad. J. J. Utrilla, México, FCE, 1985, 337 pp.

- Heller, A. *Sociología de la vida cotidiana*, trad. J. F. Yvars y E. Pérez Nadal, 3a. ed., Barcelona, Península (Historia-Ciencia-Sociedad/144), 1991, 423 pp.
- Hempel, C. G. *Et. al. Teoría de la historia*, México, Terra Nova, 1983.
- Hernández, G. E. y D. Pérez "Las ciencias de la educación y los procesos de formación", Ecatepec, ISCEEM, Documento mecanografiado, 1996, 26 pp.
- Horkheimer, M. y T. W. Adorno. *Dialéctica del iluminismo*, trad. H. A. Murena, Buenos Aires, Sudamericana, 1994, 302 pp.
- Horkeimer, M. *Teoría crítica*, trad. E. Albizu y C. Luis, 1a. ed., Buenos Aires, Amorrortu, 1974, 289 pp.
- Hoyos, C. A. (Coord.) *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, CESU-UNAM, 1992, 162 pp.
- Huenter' O, M. de L. *Et. al. Apoyos a la investigación educativa. Investigación hermenéutica*, México, SEP, s. f., 24 pp.
- Kuhn, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*, trad. A. Contín, 1a. reimp., Bogotá, FCE (Breviarios/213), 1992, 320 pp
- \_\_\_\_\_ *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*, trad. R. Helier, 2a. reimp., México, CONACyT/FCE, 1996, 380 pp.
- \_\_\_\_\_ *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*, trad. J. R. Feito, Barcelona, Paidós/ICE-UAB (Pensamiento Contemporáneo/6), 1989, 151 pp.
- Lafont, C. "Verdad, saber y realidad", México, Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM, s. f., Documento mecanografiado, 18 pp.
- Lakatos, I. y A. Musgrave. *La crítica y el desarrollo del conocimiento científico. Actas del Coloquio Internacional de Filosofía de la Ciencia celebrado en Londres en 1965*, trad. F. Hernán, Barcelona, Grijalbo (Teoría y realidad/8), 1975, 523 pp.

- MacIntyre, A. *Historia de la ética*, trad. R. J. Walton, 4a. reimp., Barcelona, Paidós (Básica/2), 1991, 259 pp.
- Marcuse, H. *El hombre unidimensional*, México, Planeta-Agostini, 1994.
- McCarthy, T. *Ideales e ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción en la teoría crítica contemporánea*, trad. A. Rivero, 1a. ed., Madrid, Tecnos, 1992, 236 pp.
- Mèlich, J. C. *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós (Papeles de pedagogía/29), 1996, 190 pp.
- Nagel, E. *La estructura de la ciencia*, Buenos Aires, Paidós, 1978.
- Olivé, L. "Dos concepciones de verdad y sus relaciones con la teoría social", en *Revista Latinoamericana de Filosofía*, Buenos Aires, Volumen XII, No. 2, julio de 1986, pp. 161-183.
- \_\_\_\_\_. *Razón y sociedad*, México, Fontamara (Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política/47), 1996, 210 pp.
- Popper, K. R. *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, trad. N. Míguez, 4a. reimp., Barcelona, Paidós, 1994, 513 pp.
- \_\_\_\_\_. *La miseria del historicismo*, trad. P. Schwartz, 7a. reimp., Madrid, Alianza/Taurus, 1996, 181 pp.
- \_\_\_\_\_. *La lógica de la investigación científica*, trad. V. Sánchez de Zavala, 1a. ed., México, Rei, 1991, 451 pp.
- Ricoeur, P. *El discurso de la acción*, trad. P. Calvo, Madrid, Cátedra (Teorema), 1988, 154 pp.
- \_\_\_\_\_. *Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Ideología y utopía*, trad. A. L. Bixio, México, Gedisa, 1991, 355 pp.
- \_\_\_\_\_. *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, trad. G. Monges Nicolau, 1a. ed., México, S. XXI/U. I. A., 1995, 112 pp.
- Rockwell, E. *Etnografía y teoría en la investigación educativa*,
- Schütz, A. *El problema de la realidad social*, trad. N. Míguez, 2a. ed., Buenos Aires, Amorrortu, 1995, 326 pp.

- \_\_\_\_\_ *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, trad. E. J. Prieto, 1a. reimp., Barcelona, Paidós (Básica/67), 1993, 279 pp.
- Searle, J. *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*, trad. L. M. Valdés Villanueva, Barcelona, Planeta-Agostini (Obras maestras del pensamiento contemporáneo/62), 1994, 204 pp.
- Strawson, P. F. *Analysis and Metaphysics. An Introduction to Philosophy*, Oxford, Oxford University Press, 1992, 144 pp.
- \_\_\_\_\_ *Individuos. Ensayo de metafísica descriptiva*, trad. A. García Suárez y L. M. Valdés Villanueva, Madrid, Taurus, 1989, 250 pp.
- \_\_\_\_\_ *Libertad y resentimiento. Y otros ensayos*, trad. J. J. Acero, 1a. ed., Barcelona, Paidós, 1995, pp. 9-34.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, trad. J. Piatigorsky, 3a. reimp., Barcelona, Paidós, 1996, 343 pp.
- Valdés, L. M. *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*, trad. L. M. Valdés Villanueva, Tecnos/Universidad de Murcia, 1991, 601 pp.
- Velasco, A. "Filosofía de la ciencia, hermenéutica y ciencias sociales", en *Revista Ciencia y Desarrollo*, México, Conacyt, Vol. XXI, No. 125, noviembre-diciembre de 1995, pp. 69-81.
- \_\_\_\_\_ "Hermenéutica y filosofía de las ciencias sociales en K. R. Popper", México, Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM, s. f., Documento mecanografiado, 21 pp.
- \_\_\_\_\_ "Hermeneutización de la filosofía de la ciencia", en *Dianoia. Anuario de Filosofía*, Vol. XLI, México, UNAM, 1995, pp. 53-64.
- Villoro, L. "Sobre justificación y verdad: respuesta a León Olivé", en *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía*, México, Vol. XXII, No. 65, agosto de 1990, pp. 73-92.

- Weber, M. *Ensayos sobre metodología sociológica*, trad. J. L. Etcheverry, 4a. reimp., Buenos Aires, Amorrortu, 1993, 268 pp.
- Weiss, E. "Pedagogía y filosofía hoy", en A. de Alba (Coord.) *Teoría y educación*, Op. cit., pp. 53-65.
- Winch, P. *Ciencia social y filosofía*, trad. M. R. Viganó de Bonacalza, 1a. reimp., Buenos Aires, Amorrortu, 1990, 134 pp.
- White, A. R. (Comp.) *La filosofía de la acción*, trad. S. Block, Madrid, FCE, 1976, 242 pp.
- Wittgenstein, L. *Investigaciones filosóficas*, s. t., Barcelona, Critica Clásicos), s. f., 547 pp.
- Woods, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, trad. M. A. Galmarini, 3a. ed., Barcelona, Paidós/MEC (Temas de educación/2), 1993, 220 pp.

