

POLEMICAS



DE LA ENSEÑANZA A LA PEDAGOGIA

Una hipótesis de trabajo y una alternativa metódica para la investigación documental*

Germán Vargas Guillén**

SUMARIO

El presente artículo revisa orgánicamente los supuestos que subyacen a la investigación sobre enseñanza y sobre pedagogía. Expone temáticamente las posibilidades de construcción teórica alrededor de ellas, examinando el aporte que para esto ofrece tanto la arqueología como la hermenéutica. Describe la investigación documental como una alternativa de método para enfrentar la construcción teórica. Finalmente, presenta las conclusiones que se desprenden de este tratamiento del tema.

I. LOS SUPUESTOS QUE SUBYACEN A LA INVESTIGACION SOBRE ENSEÑANZA Y PEDAGOGIA

El estudio y el intento de alcanzar una construcción teórica sobre uno de estos aspectos invoca un conjunto de demarcaciones disciplinares que contienen los presupuestos básicos para su investigación. La enseñanza es una práctica educativa que está traspasada por la instrucción como la piensan algunas tendencias de la psicología. La pedagogía es un ejercicio escolar por la comunidad entre maestro y alumnos en torno de la construcción de conocimiento.

En la enseñanza el maestro se desempeña como funcionario o como técnico de los saberes. En la pedagogía como artifice de éstos, con el estudiantado. Veamos independientemente los supuestos implícitos a estas prácticas:

1. Los supuestos sobre la enseñanza

Cuando alguien plantea una investigación sobre la enseñanza está tomando ya una opción teórica en la que admite que el hombre aprende. Esto parece evidente y, de alguna manera, incontrovertible. Pero en ese gran supuesto que vamos a detener la atención y donde haremos que la mirada sea más aguda.

Alguien ha dicho que el único animal que se golpea dos veces en la misma piedra es el hombre⁴⁵. Eso basta como objeción fundamental a lo que se promulga implícitamente con el mero inicio de una investigación sobre el aprendizaje. Pues el aprendizaje está

* Este estudio se presentó originalmente en el *Prime*, "Seminario Regional de Investigación en Educación"; Universidad de Caldas, Manizales, noviembre 6 y 7 de 1986. Fue la ponencia con que se abrió el debate en la comisión sobre Pedagogía y Enseñanza. Las ideas expuestas en este artículo se han preparado con el ánimo de aportar elementos al desarrollo de la investigación documental, como alternativa para el uso de *bases de información*, en el marco del *Proyecto de extensión REDUC-Colombia*. (REDUC es la *Red Latinoamericana de documentación e información en Educación*).

** Filósofo de la Universidad de San Buenaventura (Bogotá). Investigador del Ministerio de Educación Nacional en comisión en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

⁴⁵ De este modo se interpreta la siguiente cuestión: "...cuando una variación fenotípica es estable y además tiene un carácter ventajoso desde el punto de vista de optimización (como es, en el nivel del comportamiento, el aprendizaje de la lengua materna por generaciones sucesivas), ¿habrá menos probabilidades de que se produzca una fenocopia mediante un nuevo fenotipo, y que la adaptación fenotípica cubre todas las necesidades (y efectivamente ninguna lengua se ha fijado hereditariamente en la especie humana)?" Piaget, Jean. *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Madrid, Siglo XXI Editores, 1978. p. 33.

íntimamente asociado al concepto de conducta y la enseñanza es —en último término— una intención real de afectar la conducta humana.

Moldear la conducta del hombre tiene en su concepción la idea de la instrucción. Cuando el hombre desea y procura afectar al otro intentando en él, entrenamiento o instrucción, es el momento en que nace y queda fundada la idea de la enseñanza. Es obvio, así, entender por qué se ha generalizado —diríamos universalmente— la enseñanza: cuando una sociedad tiene que calificar la mano de obra, cuando el hombre se concibe como una pieza del engranaje social, cuando se quiere que ocurra la reproducción social en gran escala es preciso instruir o enseñar o entrenar.

Podemos decir que estos tres conceptos tienen tales rasgos de semejanza que es posible considerarlos sinónimos. Sin embargo, resulta de poco decoro que llamemos a la acción educativa tan duramente si la calificamos como entrenamiento. Entrenar o amaestrar es una pareja de conceptos que nos ponen de cara a la consideración del acto educativo como uno de manipulación de la persona. Pero tienen que mirarse con detalle en este asunto, puede ocurrir que nuestra intención de enseñar simplemente encubra y dé vestidura a formas concretas de manipulación.

La instrucción tiene como idea yacente el que existan contenidos o conductas que verifican el logro educativo. Es ahí donde se le puede decidir al sujeto lo que debe saber o más bien lo que debe tener internalizado y con capacidad de reproducir. Instruir supone un conocedor y un ignorante. El primero está dotado del insumo que le permite decidir sobre lo que debe enfrentar el segundo. El segundo hace de *paciente* frente a lo que un *agente* (el conocedor o el maestro) ya ha definido como lo aprendible.*

La necesidad de un dominador y de un dominado es intrínsecamente necesaria a la idea de la enseñanza. La estructura de la dominación está fundamentada en la posesión y carencia, respectiva, del dominio de unos contenidos de conocimiento. La enseñanza es la formalización de una relación de dominio en la que el instructor (llámese más concretamente: *enseñante*) ejerce el poder sobre el ignorante.

De estos tres momentos de asunción teórica implícita o explícita es que está compuesta la investigación sobre la enseñanza. El problema es tanto más sustantivo cuando se tiene mayor o menor comprensión de lo que implica enseñar. Quien no sabe que enseñar es manipular a otra persona está pecando por omisión y reproduciendo el *status quo* sin saberlo. Quien opta con toda claridad de criterio sobre alguno de los aspectos de la enseñanza está pronto a recibir el juicio histórico y social sobre su actuación.

2. Los supuestos sobre la pedagogía

Optar, en cambio, por la pedagogía es asumir deliberadamente la construcción del conocimiento. La pedagogía es, ante todo, una relación entre sujetos que están comúnmente convocados por el saber. Por eso, puede hablarse de ella en dos direcciones fundamentales: En la primera hemos de entenderla como *acto* y en la segunda como *actitud*.

* Nótese que en los ámbitos investigativos se ha puesto en circulación, desde hace más de una década y media, el concepto de agentes educativos (A E). Bien vale la pena preguntarse ¿la suposición de un *agente* implica la existencia y el tratamiento de algún otro sujeto como *paciente*?

En cuanto *acto* entre quienes son reunidos por la *voluntad de saber* aparece una relación viva con el conocimiento. Esa *voluntad de saber* se concretiza en la certidumbre de aprehender o apropiarse la realidad por la actividad que se despliega en la contemplación de los hechos, esto es, por la certidumbre de “mirar” la realidad para gestar una teoría sobre ella.

Llamamos pedagogía a toda actividad de construcción de conocimiento en la que participa más de una persona y por en que, esa *voluntad de saber*, los individuos guían y se dejan guiar en la búsqueda del conocimiento de la realidad. Pensemos la pedagogía como la capacidad de contribuir a la actividad en que se escruta la realidad. Ella considera que a cada evento común de construcción del conocimiento se llega “dotado” o “preparado” por el recorrido que cada uno de los actores en dicha producción ha hecho en medio de las cosas ordinarias y extraordinarias que componen cada hecho vital.

Para mostrar en su esencia la pedagogía tendremos que pensar en la relación que se desata entre las personas cuando las media la pregunta por algo. La pregunta y el intento de ver los distintos matices que están cifrados en ella es la acción de construcción pedagógica que se intensifica y sintetiza en *actos* de investigación. Digamos con Milan Kundera:

“Y es que las preguntas verdaderamente serias son aquellas que pueden ser formuladas hasta por un niño. Sólo las preguntas más ingenuas son verdaderamente serias. Son preguntas que no tienen respuesta. Una pregunta que no tiene respuesta es una barrera que no puede atravesarse. Dicho de otro modo: precisamente las preguntas que no tienen respuesta son las que determinan las posibilidades del ser humano, son las que trazan las fronteras de la existencia del hombre”⁴⁶

Se puede así pasar a la reflexión sobre la segunda vía en que podemos hablar de la pedagogía: *la actitud*. Un pedagogo de veras es aquel que puede construir su discurso a partir de las preguntas, preocupaciones o, en una palabra aún más filosófica: intereses (inter-esse: intención de penetrar en la esencia de las cosas) genuinos en sus estudiantes.

Naturalmente, ser pedagogo en esas condiciones es de una complejidad absoluta; pues, se trata de estar preparado para todo, o para nada servir como maestro. Se trata de estar dispuesto a la construcción real del conocimiento desde el permanente riesgo del absurdo o del ridículo no poder decir nada sobre lo que inquieta a una o varias personas que hacen de alumnos.

Se puede explicar así, quizá con mucho simplismo, la preeminencia y el auge de la enseñanza sobre la pedagogía. En la primera, parece que uno como maestro pudiera hablar o vivir de dictado algo que ya sabe frente a un grupo de alumnos. La pedagogía en cambio, se parece mucho más a lo que de alguna manera pudiéramos llamar la *vida verdadera*. La pedagogía se reconoce como un acto de creación continuo. No hay allí representación o escenificación de una cosa que ya sabíamos de antemano. No, se concibe en cada momento y se llega preparado para crear, no para repetir.

La pedagogía se da cuando el maestro está en capacidad de mostrar los matices de una pregunta y hasta de sugerir caminos para allanarla. No se trata de decir una verdad,

⁴⁶ Kundera, Milan. *La insostenible levedad del ser*. Tusquets editores. Barcelona, 1986, pág. 45.

ni siquiera de afirmar, se trata de sugerir o de suscitar. La pedagogía (podríamos decirlo con H-G. Gadamer) es ya continua *capacidad de irritar*. Se es maestro cuando se provoca en el estudiantado una pregunta, cuando se incrusta en cada persona con quien se trabaja un *pathos* por el conocimiento, una capacidad de saborear o de degustar la realidad mediante el conocimiento (en esto siempre ha consistido el saber y la sabiduría).

Aquí, en la pedagogía, no hay molde. Ni siquiera lo que se ha hecho en el pasado sirve de esquema a reproducir. Aquí la pedagogía, asociada a la *voluntad de saber* tiene la voluntad de crear o expresar cotidianamente. Estos son los presupuestos fundamentales sobre los que se funda la hipótesis de trabajo teórico que se quisiera dejar como propuesta aquí.

II. CONSTRUCCION TEORICA: ARQUEOLOGIA Y HERMENEUTICA

Cuando se menciona el concepto *educación* uno tiene inmediatamente la idea de un campo de tematización tanto más amplio que el anunciado por los dos conceptos precedentes (enseñanza y pedagogía) y parece que a su vez ésta los abrazara. También es cierto que el concepto educación lleva *eo ipso* a la mente la idea de un campo de convergencia del saber; esto es, la educación se juzga permanentemente como *campo* en el que confluyen distintas disciplinas. A tal punto que no parece concebible un debate a su interior que no remita a uno o varios saberes específicos.

De la educación el único saber que puede presentar una autonomía real como discurso disciplinar es la pedagogía. A su vez, la posibilidad de la enseñanza está cifrada en la asunción educativa de uno o varios discursos psicológicos que han procurado el entrenamiento y, por tanto, la manipulación de la conducta de los humanos.

Facetas tales como la infraestructura y la superestructura en que se desarrolla la pedagogía, temas educativos si los hay, no podrán ser comprendidos y transformados si en el auxilio de disciplinas tales como la sociología, la antropología, la economía y la filosofía. Sin embargo, no es deseable que esas disciplinas sean las que configuren, sí la especificidad de la educación como discurso (pedagógico), una comprensión para allanar las rutas propiamente pedagógicas. Entre tanto, valerse de estos saberes no puede ser sino el reconocimiento de la realidad como totalidad que no puede ser entendida desde un solo punto de vista disciplinar.

Pero lo decisivo es la construcción de la comprensión de lo pedagógico, éste es, la decantación de la actitud y el acto que logra fundar conocimiento y construir cultura. Lo cierto es que este discurso, pese a los esfuerzos que algunos investigadores colombianos* han realizado, está por ver la luz y por consolidarse. Y la hipótesis es que en la investigación educativa latinoamericana, fundido y confundido con diversos órdenes del discurso multidisciplinar de la educación, yace y subyace teoría pedagógica.

De ahí la necesidad de volver la mirada hacia la arqueología y hacia la hermenéutica⁴⁷. Pues, con el auxilio de estas dos estrategias metódicas podremos intentar la decantación de lo pedagógico en medio de tantas propuestas extradisciplinares.

* Aludo al proyecto *Historia de las prácticas pedagógicas* en el que participan las universidades: Pedagógica Nacional, Nacional de Colombia, de Antioquia y del Valle.

⁴⁷ Estas dos formas de relacionarse con el *discurso* se ven a menudo como antagónicas y, por tanto, excluyentes. En este estudio se pretende mostrar que más que *antagónicas* son *momentos diversos del proceso de construcción teórica* sobre la *pedagogía* en cuanto *ciencia del Espíritu*. Aquí, en este supuesto, está el aporte que se quiere brindar con esta investigación en torno de las posibilidades de hallar una alternativa metódica para la investigación sobre la pedagogía.

3. La Arqueología

Un gráfico, una curva de crecimiento, una pirámide de edades, una nube de repartición, forman enunciados: en cuanto a las frases de que podrían ir acompañados son su interpretación o su comentario; no su equivalente, y la prueba está en que en no pocos casos, sólo un número infinito de frases podría equivaler a todos los elementos que están implícitamente formulados en esta clase de enunciados”

Michel Foucault

Para hablar de la arqueología como vía hacia la construcción del conocimiento (llamémosle por su nombre a sabiendas de que este concepto rompe la armonía) teórico sobre las cuestiones, problemas o temas de la pedagogía, es preciso dar un rodeo previo en torno de la posibilidad de tal acercamiento. Por eso, miremos a los hechos que permiten afincarse en tal posibilidad de la teoría pedagógica según ha sido el fenómeno de la investigación en América Latina.

Lo primero que encontramos es un hecho irrefutable: la investigación educativa se ha consolidado como un oficio social específico al que han adherido los intelectuales en buen número. Pero tal oficio hasta hoy se identifica como *educación* y éste es ya en sí (como mero nombre) la fuente de muchas incomprendiones a las que nos podemos ver lanzados.

La sociologización de la educación o la perspectiva econométrica que han fundado los patrones de *eficiencia*, de *eficacia*, de *calidad* y aún de *rentabilidad* han tenido un papel decisivo en la legitimación social de este oficio. La cuestión es que al mismo tiempo en que legitimaba la investigación, toda esa *corriente eficientista* llevó a definir la educación en términos que obscurecían la posibilidad de la pedagogía o al menos la reducía a la consecuencia de tener una adecuada infraestructura escolar.

La Pedagogía fue quedando velada entre las polémicas sobre el número de escuelas, aulas y pupitres, o en medio de escrutinios de variables tales como la permanencia de los chicos en el “sistema escolar” o en medio de las consideraciones sobre el número de maestros y la relación ideal por cada uno de ellos con el grupo de alumnos. Por eso, hoy tenemos ante nosotros en su extensión una recurrencia y un volumen de información en su extensión una recurrencia y un volumen de información que nos pone en frente de una reflexión más detallada: en primer término, son sólo dos décadas y media las que han transcurrido entre la «institucionalización” de la investigación y este momento de su desarrollo. En segundo término, el oficio naciente ha tenido que soportar continuas preocupaciones de legitimación social, de ubicación dentro de los espacios académicos y de financiación; en tercer lugar, los procesos desatados han sido al tiempo una rara combinación de ¡a urgencia y el interés. Veamos esto último: De urgencia porque tanto los gobiernos como los organismos internacionales han demandado de esta clase de trabajadores para evaluar el impacto de sus políticas, diagnosticar problemas o incrementar la eficiencia. Del interés porque, en un número importante de casos, los investigadores han logrado cumplir con los estudios «pedidos” o “demandados” por los financiadores y satisfacer o aproximarse a sus interrogantes de orden social político y científico.

Es a partir de este hecho incontrovertible* que podemos dar paso a las consideraciones sobre la arqueología, pues, la reflexión sobre el fenómeno de la investigación educacional latinoamericana nos revela de inmediato un aspecto poco tematizado hasta ahora; es el siguiente:

Al interior de la investigación educativa subyace un discurso propiamente pedagógico que puede caracterizar lo que sea esta positividad. De ahí la necesidad de volver la mirada sobre la investigación para establecer rigurosamente este discurso. Como ya se ha dicho, son dos décadas y media en la que el oficio ha estado permanentemente atado a lo que la urgencia implica o requiere; sin embargo, y esa es la hipótesis fundamental alrededor de la arqueología, en medio de las urgencias se han quedado proposiciones, juicios y argumentos del orden teórico. Ese material requiere de una labor ciertamente restauradora a la que puede aplicarse un arqueologizar.

En la perspectiva arqueológica podemos pensar la pedagogía como una positividad que sirve o hace las veces de *unidad discursiva*. Por eso, podemos expresarla como *denotatum* de la diversidad de discursos, esto es, podemos esperar que el saber producido por la investigación nos revele varios matices y significados de lo que pensamos con ese concepto, o más propiamente, con esa *positividad* comprensiva.

Tal perspectiva nos va revelando el fenómeno educativo como un objeto de investigación ciertamente relevante, pues lo educativo insinúa y convoca diferentes saberes (pedagogía, didáctica, economía, sociología, antropología, sicología, filosofía, entre otras). Pero el calificativo de insinuante habla de la posibilidad y aún de la necesidad de aceptar que la educación en cuanto *positividad* requiere de una aproximación a la realidad como un todo, ésto es, que los estudios sobre este fenómeno tienen que proveer de una visión comprensiva de la realidad tal y como lo ofrece la investigación *holística*. Esta insinuación pone de manifiesto y regular lo aparentemente *anormal* en el fenómeno investigativo sobre la educación, pues, tan diversas perspectivas para verla, siempre podrán configurar la *preparadigmaticidad* o simplemente la complejidad de una faz de la realidad que no se puede «atrapar» con un mero foco de mira sobre ella.

Pero, ¿Qué encontramos en la investigación educativa realizada con definidas perspectivas disciplinares? Ese, si se quiere, es el punto de partida para una reconstrucción arqueológica. La investigación > quiérase que no, ha producido diversos discursos, pero lo común entre todos ellos, es la fragmentación, la parcialidad o la particularización que el investigador hace sobre la realidad para estudiarla. En cierto sentido, hablar de investigación y de conceptos tales como restricción, demarcación y delimitación metodológica, es usual. Eso nos indica hasta qué punto se ha pasado de la asunción de una positividad, de la construcción de un discurso, a la positivización del conocimiento y a la presunción de objetividad.

La función de una decisión arqueológica, en síntesis, habla de una reconstrucción del conocimiento que tenemos sobre la educación, de la posibilidad de pasar de la fragmentación a la pluralidad de puntos de vista o de perspectivas con que se puede abocar un problema; es tener a ja vista lo yacente u obscurecido entre las exposiciones positivizadas que se han tenido que hacer a “petición” ó por “encargo” sobre nuestra realidad.

* REDUC cuenta con 15.000 documentos procesados mediante Resúmenes Analíticos en Educación (RAE), de los cuales —en estricto sentido— pueden calificarse como *investigaciones* entre el 65 y el 70% de ellos.

El conocimiento ha sido el oficio de la más reciente investigación. Esto ha implicado que los intelectuales han tenido que dar cuenta de los modos de contrastación con que se puede darse, atribuirse o confiarse en sus puntos de vista como (o en cuanto) válidos. El camino hacia la validez ha sido una ruta comúnmente recorrida en el escrutinio o de examen de la realidad.

La arqueología quiere y requiere de un cambio en el "patrón". Ahora en cambio de validez lo que se quiere y requiere es irritación, afirmaciones que provoquen, que indiquen formas de ver la realidad. Más que un camino hacia el conocimiento, la investigación se concibe aquí como un modo de sabiduría. La realidad de lo educativo ha llegado al momento en que podemos saberla, saborearla, disfrutar de lo que nos significa y en lo que queremos que ella sea. Y para eso, la investigación está en espera de ser en primera instancia recuperada (arqueología) y luego interpretada (hermenéutica)⁴⁸.

La pedagogía como unidad discursiva está dispersa en medio de la información disponible sobre la educación producida por la investigación. La cuestión fundamental para la hipótesis que aquí se expone hace relación a la posibilidad de decantar lo que de pedagógico esté inscrito en ese volumen de información. La función arqueológica consiste, concretamente, en reunir los datos disponibles y en identificar las proposiciones del orden teórico que pueden contribuir a comprender la relación del aula en la que se constituyan procesos de construcción de conocimiento.

La labor arqueológica identifica, en primera instancia, las proposiciones y reconstruye la trama o el tejido que es posible articular como discurso implícito sobre la temática en estudio en medio de saberes no necesariamente pedagógicos. Se trata de poner de manifiesto una comprensión de lo pedagógico que está ciertamente dispersa y fragmentada, obscurecida y oculta, entre los discursos históricamente consolidados como educativos.

Pero un haz de proposiciones no da por sí una comprensión del fenómeno en estudio. Es necesario proceder a constituir el discurso en referencia a la diversidad de matices que constituyen el fenómeno. De ahí la necesidad de la hermenéutica como paso culminante de la arqueología.

4. La hermenéutica

Entendemos que el conocimiento en su proceso de construcción, en forma repetida, es un acto de interpretación. La primera acción de interpretación de la acción de construcción del conocimiento, diríamos la función primaria de la interpretación, consiste en decir a través de proposiciones sobre el fenómeno allende al sujeto. Un acto segundo de interpretación está constituido por el esfuerzo de consolidar una comprensión de la red proposicional con que otros sujetos han intentado la aprehensión de la realidad.

La forma primera de la interpretación consiste en dejar establecido a través de proposiciones lo que el sujeto entiende de la realidad en que se desenvuelve. El acto segundo de interpretación consiste en reconocer que en la investigación previa hay un conjunto de esfuerzos por aprehender la realidad que vale la pena reconstruir y tomar en

⁴⁸ Se puede reiterar lo dicho en la nota 2. El proceder hacia la teoría requiere del examen detallado a la variedad de estudios descriptivos, explicativos e interpretativos de distintos aspectos de la realidad escolar en la que se procura la construcción del conocimiento y del saber; de ahí la necesidad de valerse instrumentalmente tanto de la arqueología como de la hermenéutica. Es preciso anotar, sin embargo, una opción tanto más hermenéutica en este estudio como se verá en los apartados III y IV.

cuenta para-atenerse a la misma o sencillamente para darlas como antecedente de un nuevo esfuerzo comprensivo.

La pedagogía podrá ser estudiada en la perspectiva aquí sugerida, si se advierte que es necesario pasar a un estudio de comprensión o de teoría en la que se revelen nuevas formas de derivar en los hechos del aula hacia la construcción del conocimiento. Esta perspectiva tiene que reconocer que su condición de posibilidad está fundada por el desarrollo de la investigación documental como una de sus estrategias.

De ahí la necesidad de establecer algunas de las características epistemológicas que permitan fundar los procesos y la metódica de la investigación documental.

A ello se dedican los apartes III y IV de este estudio, pues, sobre esta temática es fundamental hacer un acto de reflexión que en parte es solicitado por el volumen de investigación que se ha consolidado en el transcurso de 26 años en América Latina⁴⁹.

Para esto es preciso arriesgar un poco en el orden de la construcción teórica y para la misma es fundamental entender, de una parte, el punto de comprensión en que nos encontramos con respecto a la temática que inquiere el concepto pedagogía y, de otra parte, asumir una conceptualización de las alternativas de dar rigor a este tipo de procesos de investigación.

Interpretar tanto la realidad pedagógica como la comprensión yacente en la investigación educativa, es una tarea que puede relevarse como una fuente viva de hipótesis para orientar nuestras prácticas ordinarias. Entendemos que la hermenéutica es un método tan riguroso y demandante como cualquiera otra estrategia de investigación (sea ella del más rancio cuño positivista como dialéctico) y que podemos hacer que los últimos veintiséis años de investigación educativa Latinoamericana, sea una fuente viva desde la cual se pueda desatar una comprensión o al menos un discurrir que revele la pedagogía en sus matices fundamentales.

III.ALGUNAS CARACTERISTICAS EPISTEMOLOGICAS DE LA INVESTIGACION DOCUMENTAL

5. La interpretación

“Si se acepta que la investigación es de alguna manera un lenguaje sobre la realidad física, social, económica, psicológica, etc., la investigación orientada a comprender el fenómeno investigativo puede clasificarse como metalenguaje, es decir, un lenguaje sobre el lenguaje.

Esta situación trae sobre esta clase de estudios unas complicaciones metodológicas sobre las cuales no se conoce una discusión sistemática. Si el acercamiento mismo a la realidad a través del método científico genera candentes discusiones de perspectiva, validez, necesidad, interés, etc., la orientación y diseño de estos estudios tiene una posibilidad menor de liberarse de estas discusiones”⁵⁰.

⁴⁹ Como puede ser constatado en la recolección y procesamiento de información que ha realizado la Red Latinoamericana de Información y Documentación (REDUC), en los 16 países que participan de este esfuerzo cooperativo.

⁵⁰ Toro A., José Bernardo; Lombana, Agustín. “*El Fenómeno de la investigación en Educación en Colombia (1960-1978)*” FEPEC - CEDEN. Bogotá, 1978 (Mimeo).

Por donde se tome la discusión que puede generarse desde la investigación documental, ésta trata de hacer una “lectura” de los resultados alcanzados en los procesos sistemáticos de los conocimientos previos a ella. La interpretación para este tipo de investigación es, en último término, su forma constitutiva, porque lo que está haciendo es un esfuerzo por establecer un diálogo entre: la propuesta de conocimiento que desarrolló un proceso específico de indagación y un fenómeno al que se quiere referirlo nuevamente. Así es como la investigación documental empieza por fundamentar sus propuestas en otras ya existentes, pero con algo nuevo. Lo nuevo es el problema sobre el que se hace «hablar” al conocimiento previo.

Se trata en ese sentido, de hacer un análisis doxográfico, es decir, de poner todo lo dicho anteriormente a “opinar” en relación con un fenómeno del que quizá no se ocupó específicamente el proceso indagativo que se retorna para el análisis, es así, como no se trata solamente de “hacer hablar a un autor”: sino de “hacer hablar a un texto” originariamente dirigido a un problema, sobre otro para el que no estaba necesariamente construido.

Una característica de la investigación documental radica en que se fundamenta en la interpretación; ésta se hace posible siempre por la potencia de la definición de los problemas⁵¹ a los que se relaciona la información existente. Por ello queda a la vista la necesidad de hacer del texto un elemento válido de estudio en relación con un problema definido y delimitado. La consistencia de los análisis que de allí se deriven se alcanza por la sistematicidad con la que se “ponga a hablar” al texto originario.

Como lo decía la cita número 5, si aceptamos que es posible la investigación documental se acepta precisamente porque se le ve validez y, hasta cierto punto, confiabilidad a la interpretación como modo de conocimiento y como método de trabajo científico. Es en este tipo de investigación donde la interpretación da un aporte específico al desarrollo de ésta; a su vez, es un modo en el que ella se legitima como método de trabajo.

El conocimiento previo, al ser interpretado, no solamente dice lo que originalmente se le imprimió como su carácter, sino que muestra nuevas facetas a lo que fue su primera versión, o sea que: el acto interpretativo es un esfuerzo por atemperizar un conocimiento para darle nueva estancia y significado en el tiempo; es también un esfuerzo por proveer, a la producción previa de la posibilidad de instrumentar situaciones nuevas o situaciones para las que, aparentemente, no había un pronunciamiento suyo.

Cada vez que se desarrolla la investigación documental se llega a una asunción del saber acumulado para darle una nueva comprensión. Por eso, este tipo de indagación en tanto que interpretación actúa creando una fricción sobre el saber y provocando nuevas comprensiones a partir de conocimientos previos. Esa fricción puede considerarse como el acto de “historiar”, de hacer historia, a conocimientos que pueden ser cercanos al investigador documental o remoto a éste en el tiempo.

Cuando se desarrolla este tipo de labor se está haciendo una nueva versión del conocimiento, en la que se vivifica uno y se busca acumularlo a otros o totalizarlo con

⁵¹ Cómo se define, qué es y cuando puede decirse de la existencia de un *problema* en el proceso de investigación fue el objeto de análisis en: Vargas Guillén, Germán. “Los problemas: una propedéutica a la epistemología como disciplina para la construcción del conocimiento”. *Revista Franciscanum*. Año XVII, No. 79, p. 33 a 56. Enero-abril, Bogotá, 1985.

otros, para aumentar la comprensión particular que se tiene de algunos fenómenos o hechos.

La investigación documental, en tanto que hermenéutica, lo que busca es ser acumulativa sobre la realidad, esto es, ser un esfuerzo en el que el investigador amplía la *comprensión* de lo allende. Por ello en el intento de definir la investigación documental se hace relación inmediata a la acción interpretativa; la posibilidad de “hacer hablar” el conocimiento a través de la observación y aplicación sobre nuevos fenómenos de la reflexión, está dada porque se somete a la interpretación y se le da la posibilidad de ser “historizado”, de hacerse contemporáneo por el investigador que interpreta (por el hermeneuta).

Se ve así la interpretación en sus posibilidades, tanto de aportar a las “Ciencias del Espíritu” (como lo propone Gadamer en “*Verdad y Método*”), como de ofrecer muchos elementos para la investigación sobre los hechos cotidianos de los procesos sociales; es decir, se ve la posibilidad de utilizar este enfoque investigativo en las ciencias pragmáticas. Claro está que queda por resolver si es la educación o no “ciencia del espíritu”^{*}.

Quizá en educación sea más lícita la investigación documental que aplica los métodos hermenéuticos porque ella, de llegar a ser ciencia, es sólo un área de convergencia de otros saberes (tales como el económico, psicológico, antropológico, matemático, sociológico, entre otros); es sobre esos otros sobre los que plantea la interpretación y prospecta la hermenéutica como método suyo propio (esas otras disciplinas pueden o no tener propuestas fácticas y usar o no elementos del método hermenéutico).

Todo esto conduce a ver como necesario el desarrollo de un esfuerzo interno en la investigación documental para recuperar la tradición hermenéutica (Aristóteles, Rickert, Gadamer) y ampliar tanto la aplicación de sus métodos como el perfeccionamiento de los mismos, sobre todo en lo correspondiente a los elementos doxográficos. Estos últimos son los que más han contribuido al “hacer decir” a los saberes y a los textos en que éstos se expresan. Hasta cierto punto, el porvenir de los hallazgos de la investigación documental está en el perfeccionamiento antes nombrado.

En síntesis, toda la investigación documental es estructuralmente interpretativa y cuanto mayor claridad existe en las técnicas de interpretación, las reglas y procedimientos acumulativos de conocimiento dentro de ella, más sistemáticos y de mayor alcance serán los logros de este tipo de estudios.

La actividad interpretativa que busca la acumulación del conocimiento permite hablar de otro aspecto:

6. La Compilación de Evidencias

La evidencia específica y limita el carácter genérico (mencionado en el párrafo 5) de la interpretación, tanto en términos de su uso como de su desarrollo. La compilación de evidencias se refiere o remite, específicamente, a los procesos en que ella ha sido alcanzada. Hasta cierto punto, entonces, puede pensarse que sólo es posible o permisible

^{*} Esto podría indicar, de resolver favorablemente la cuestión de si es la educación una ciencia de ese tipo, que los conocimientos de tal índole también tienen entronque o dimensión pragmática.

interpretar en los “lugares” donde algo *ha sido puesto “ante los ojos”*. Pues, este es el sentido original del concepto evidencia.

En el acto de compilar las evidencias se espera que la investigación cumpla un papel protagónico, teniendo en cuenta que todo proceso de tal índole tiene un alto nivel de sistematicidad, pues, su interés es: o *mostrar* o *hacer ver* un fenómeno, esto es, dar o reportar *evidencia*. Para ello procedese asumiendo la observación —directa o indirecta— como medio de conocimiento.

Por ello, en la investigación documental hay un interés importante por la evidencia; es ésta la que acerca a aquélla a la realidad; o la que al proceso documental le pone de manifiesto el conjunto de notas de un fenómeno sobre el que debe recaer su actividad interpretativa y los efectos reflexivos que busquen contribuir a la explicación. Este tipo de investigación se refiere sólo a lo conocido y lo usa para establecer nuevas hipótesis, entablar explicaciones, tomando como postulados de base las evidencias previas (como lo sugería Whewell).

En los procesos de interpretación, lo conocido evidentemente se sistematiza para sugerir nuevas alternativas de procedimiento sobre los hechos, o de explicación, o de categorización. La compilación de evidencias se dirige a mirar el estrato conclusivo de las investigaciones que se examinen, o sea, para efectos de la interpretación no interesan los hechos en su forma de ser explicados; sino las explicaciones en tanto que verificadas o, sin más, contrastadas (bien verificadas o falsadas). Sólo interesan los hechos en tanto sobre ellos se ha constatado una explicación. Así pues, mirar la compilación de evidencias es ver la selección de las explicaciones —alrededor de un fenómeno— que fueron contrastadas. En ese sentido, compilar evidencias es recoger las explicaciones sometidas a prueba.

Con los elementos probados, que en una constitución interpretativa se pueden tomar axiomáticamente bajo el carácter de principios, se procede (en la labor hermenéutica) a la configuración de un discurso propositivo sobre un fenómeno a ser observado o sobre hechos a ser explicados. A su vez, el discurso propositivo que se construyó debe generar nuevos marcos de contrastación.

La evidencia es el camino para entrar confiablemente a la labor de interpretación. Se trata, en ésta, de conservar el carácter explicativo de aquélla, tratando de “*unirla*” o “*asociarla*” a otras para construir un sistema comprensivo sobre el fenómeno (sistema que puede llegar a tener carácter axiomático).

La evidencia no es sólo punto terminal de la investigación positiva, sino también el inicio del recorrido del razonamiento hermenéutico. El hecho es que, lo evidente en cuanto tal remite la recompreensión de fenómenos, tema del siguiente párrafo.

7. La Recompreensión de Fenómenos

O la reconstitución teórica alrededor de problemas o de fenómenos: se logra la recompreensión de un fenómeno bien porque se le “descubren” nuevas facetas, bien por la notificación de relaciones antes no asociadas con el mismo, bien por la constitución de un estatuto teórico donde se encuentra un postulado explicativo sobre el mismo. Esto es posible, gracias a la compilación de evidencias y a la sistematización de las mismas, para someterlas a la labor de la interpretación (pues, en la sistematización quedan plenamente analizadas).

La recomprensión de los fenómenos es un punto que permite la translación desde la investigación positiva hasta la hermenéutica, cogiendo las evidencias para leerlas en las manifestaciones que aportan en la explicación de fenómenos globales, pues, éstas siempre se refieren a partes restringidas y delimitadas en acciones de investigación que tienen poca posibilidad de asir los fenómenos en su comportamiento complejo.

La investigación documental al tomar los elementos que provee el saber previo, los elementos evidentes, puede quedarse al nivel de recolectar (lo cual se torna en algo así como de “anaquel de evidencias”). Sin embargo, lo que se busca con ella es la construcción de la explicación sobre lo que originariamente recae, es decir, sobre fenómenos previstos, tanto como sobre otros apenas descubiertos.

Con esta forma de actuar dentro de la investigación se busca la recomprensión, tal como se ha presentado. La recomprensión no es una evidencia más, sino la asunción de explicaciones parciales en una más totalizante o más global.

Aquí es donde el conocimiento permite decir que la constitución hermenéutica es la primera de todas en los conocimientos de naturaleza teórica, pues, ninguno puede llegar a explicar si antes no ha sido una interpretación (con la que se procura la *comprensión*) de una serie de hechos; ésta se da precisamente sobre las notas de la realidad conocidas por el sujeto.

Una segunda función de la investigación documental es la búsqueda de la comprensión teórica de los problemas a los que se dirige su análisis, o por lo menos el logro de la sistematización de las evidencias para poder mirar aspectos que se consideraban como ajenos a un fenómeno como constitutivos o relacionados al mismo. Por ello puede decirse que este tipo de estudios busca ser fuente válida de hipótesis explicativas tanto como de hipótesis de intervención sobre la realidad.

La compilación de evidencias así como la recomprensión son un procedimiento hermenéutico. El primero del tipo que puede nombrarse como analítico, pues, en él no se trata de mostrar el nuevo camino que sugiere una evidencia, sino de establecer la familiaridad, similitud o cercanía de una con otras. Esa cercanía se muestra, se encuentra o se construye. Recomprender es la actividad de poner todas las evidencias estudiadas al servicio de la elaboración de un constructo en el cual todas puedan ser asociadas. La recomprensión de las evidencias es, entonces, la reconstitución teórica de ellas por la mediación de un constructo que permite el entendimiento común para las mismas sobre un fenómeno global que las puede incluir; esta reconstitución es hecha sobre una totalidad superior a aquella sobre la que inicialmente recaía cada evidencia aislada; por ello se puede decir que la recomprensión es un procedimiento del tipo que se califica como sintético.

La reconstitución teórica que se alcanza es susceptible de una nueva prueba y así es como la hermenéutica da salidas a la comprensión positiva de los hechos. Recomprender, entonces, es teorizar con un constructo que se sustenta y se nutre de lo allegado empíricamente al conocimiento.

La interpretación se desenvuelve *entre la evidencia* (que es una pura inmediatez a los hechos) y *la recomprensión de los fenómenos* (que es una reconstitución de la realidad), tomando los hallazgos del saber positivo para proveerle a éste (saber) nuevas rutas por las que podrá desarrollar tanto su búsqueda como sus implicaciones. A su vez, la interpretación es fuente de nuevas constataciones y se nutre de las ya alcanzadas; para

ser nuevamente constatada actúa como teoría, para nutrirse de la constatación es pura hermenéutica. Como procedimiento, la interpretación pretende fecundar la comprensión de la realidad atendiendo al legado cultural.

8. La reflexión para la acción crítica y práctica sobre el conocimiento

El acto de recomprender de los fenómenos que conduce a una constitución teórica se caracteriza por una reflexión sobre las propuestas explicativas preexistentes en tanto que han sido alcanzadas algunas evidencias sobre las mismas. De hecho, el acto de reflexión sobre la teoría es uno de establecimiento de los límites y posibilidades a una explicación y por tanto, esta acción es crítica sobre la producción teórica o sobre la producción que busca ser explicativa, bien sea una propuesta comprensiva o de actuación sobre los fenómenos.

Toda reflexión conduce a una crítica de la teoría, siempre que ésta busque ser una reconstitución de la realidad. A su vez, toda reconstitución teórica que se alimenta de la evidencia previa hace las veces de crítica por cuanto ésta recoge de los esfuerzos preexistentes sólo aquello que se ha ajustado a un proceso tan sistemático que puede retomarse como "constatación"; es decir, la reconstitución teórica pide o exige a los conocimientos previos que sean constataciones para subsumirlos dentro de sus presupuestos.

La teoría, desde el punto de vista de los hechos sobre los que ha recaído la explicación, es un aparato crítico que genera la reconstrucción de la realidad por efecto del conocimiento. En este proceder sólo se consideran como pertinentes aquellas proposiciones que permiten tanto la comprensión de un fenómeno como la transformación del mismo. Así es como la reflexión se presenta como un instrumento para la reconstitución teórica, advirtiendo que ésta tiende a la interpretación como acto que se fundamenta en la re-comprensión de los fenómenos y a la compilación de evidencias sobre los mismos. El desarrollo de la reflexión está dirigido a mostrar cómo es que el conocimiento permite la construcción *a priori* sobre fenómenos solamente avizorados. Pero este tipo de construcción requiere ser sometida a prueba o ser instrumentada en los hechos para modificar la realidad aprehendida en ella; estas modificaciones, en principio, deben ajustarse a la predicción que suscitó el *a priori*.

La investigación documental se desarrolla reflexivamente para reconstituir lo que de teórico existe en la investigación aplicada, es decir, para retomar lo puesto a prueba de otras explicaciones. Este tipo de investigación siempre espera llegar a síntesis del conocimiento que permita intervenir los fenómenos con un mínimo de error, o al menos, con mayor pertinencia y eficacia. Así es cómo la investigación documental es un proceso de reconstitución crítica, pero de desenvolvimiento dialéctico; no sólo porque hay un diálogo o comunicación entre más de un saber, más de una evidencia, más de una propuesta teórica, sino porque también hay un diálogo o intercambio entre los hechos como tales, los fenómenos allende al sujeto y las propuestas comprensivas de los mismos. Con estos elementos es que la investigación documental va esclareciendo sus propósitos y sus mecanismos.

En términos de sus propósitos, este tipo de esfuerzos indagativos busca fundamentalmente reconstituir la teoría y desarrollar las propuestas explicativas. Con esos está posibilitando la intervención de los fenómenos o las circunstancias dentro de las que se reconstituyó la realidad desde el punto de vista del conocimiento. Hay entonces dos

propósitos; uno de creación o de construcción teórica y otro de modificación de los fenómenos.

En términos de su procedimiento, se comienza por compilar evidencias; con ellas recomprende los fenómenos; con o sobre esos fenómenos esclarece nuevos problemas; éstos los interpreta y sobre esos construye teoría. Se empieza por tomar los conocimientos preexistentes para ponerlos en diálogo y para llegar a nuevas explicaciones.

9. La naturalización de los objetos de estudio

La construcción teórica es posible cuando se tiene una o varias preguntas con las cuales se va esclareciendo un objeto de estudio. El asunto es que sólo en la medida en que se tenga un objeto de estudio con el cual establecer puente entre distintos saberes, y sobre el cual hacer recaer la interpretación de los mismos, sólo en esa medida es efectuable la investigación documental.

La interpretación así como la compilación, la recomprensión y la reflexión, son claramente desarrollables en cuanto se tenga definido y delimitado un objeto de estudio, es decir, en cuanto se haya alcanzado la demarcación (como la presentó Popper, p.e). La interpretación es evidente y es accesible siempre que se tenga a la vista una serie de saberes que se puedan interrelacionar con algunos hechos, haciendo ver en la interrelación la potencia o incapacidad explicativa del (o los) conocimiento(s) en estudio de los saberes asumidos.

La naturalización, además de ser la definición de preguntas, es el establecimiento del universo de saber que puede ponerse en interacción con un objeto restringido y delimitado sobre el que se intenta tanto la aprehensión como la comprensión para la modificación de los hechos o de la realidad.

Es aquí donde se puede hablar de un “ciclo hermenéutico” que consiste en definir un objeto de estudio y en naturalizarlo. Definirlo es lo que la epistemología ha mencionado bajo el concepto de “protocolización” y naturalizarlo es mostrar sus varias facetas mediante preguntas especificadoras de la definición, usando como “marco de referencia” los saberes asociados a la misma.

El procedimiento se inicia con ese paso fundamental de “ciclo”: definir un objeto de estudio, pero se debe tener en claro que sobre éste confluye la reconstitución de los saberes; o sea, en cuanto se va naturalizando un objeto de estudio se van avizorando los posibles conocimientos que pueden contribuir a su asunción comprensiva.

El acto de relacionar saber y objeto de estudio, es ya un acto interpretativo a uno y otro; lo delimitado lo es tal por ser interpretado comprensivamente desde el punto de vista de los saberes inmediatamente asociables al objeto en constitución o a la naturalización en curso.

El “ciclo” se comienza definiendo un objeto de estudio y en la misma definición, por ser tal, van confluyendo elementos que mantienen al proceso como uno de interpretación; así cada elemento “llamado” a contribuir en el proceso sólo aumenta la cobertura de la acción de fricción al saber expresado en evidencia.

En síntesis, lo dicho sobre la naturalización es el propio procedimiento para desarrollar el ciclo de la interpretación: la definición de objetos de conocimiento; ésta se hace posible por la interpretación de los saberes; a su vez, interpretar sólo se da cuando los saberes son compilados para reflexionar o comprender un aparte específico de la realidad.

10. Conclusión

Estas son pues, algunas de las características fundamentales de la investigación documental, vista desde el análisis de la epistemología. Hay un elemento que estructura toda la actividad (ciclo hermenéutico) antes descrita, pero que por su naturaleza podría decirse que une la función epistemológica de constitución de fenómenos investigativos y el saber preexistente en la explicación de fenómenos globales; pues, la investigación positiva siempre se refiere a partes restringidas y delimitadas, sus acciones —por la naturaleza del procedimiento “científico”— tienen poca posibilidad de asir los fenómenos en comportamiento complejo.

IV. LA DEFINICION DE PROBLEMAS Y LA CONSTRUCCION DE CATEGORIAS DE ANALISIS

La naturalización de objetos de estudio que se discutió antes es posible cuando se descubre que sobre un hecho hay saber y hay ignorancia, o sea, la naturalización es una labor del sujeto en la que establece cuánto se tiene aprehendido y cuánto es ignorado de un fenómeno. Al procederse en naturalización lo primero que se hace es un esfuerzo por mirar al conocimiento desde el punto de vista de sus notas de alcance, de sus notas aprehendidas, en contraste con las que se ignoran o se consideran posibles, así como en contraste con aquellas que se dejaron de lado o no se subsumieron en otros esfuerzos comprensivos.

El conocimiento basado en problemas toma el saber preexistente con tasa crítica para tratar el subfondo de éste, para recuperar las preguntas generadoras (del saber); para mirar desde esas preguntas qué efectivamente logró responderse y qué sigue siendo ignorado. La definición de problemas se desarrolla por el acto de ver sobre qué hechos ha recaído la cognición, con sus preguntas y sus respuestas. De este proceder, que parece un balance, debe quedar establecida la insuficiencia o la suficiencia de las respuestas y debe quedar propuesto un espectro de las preguntas vigentes, tanto como de las respuestas a construir. Este estilo de trabajo *lleva a descubrir* de forma aplicada lo que Popper define como tensión entre el supuesto saber y los hechos, es decir, lo que Popper define como problemas.

Sobre los problemas se construyen las categorías de análisis. El problema se descubre en las preguntas que lo especifican, definen y contextúan. Esas preguntas pueden traer consigo la respuesta (hay veces en que aquella implica a ésta) o puede dejar sola puesta al descampado la respuesta. Todas las preguntas refieren o son referidas a un fenómeno. Un fenómeno se mira desde el punto de vista del sujeto cognoscente, de la *experiencia individual* y *sensible* del sujeto, que entra a revisar el conocimiento preexistente para establecer el nivel o grado de aprehensión del mismo.

El sujeto mira al conocimiento, recoge *arqueológicamente* el sentido de las preguntas que originan los saberes y desde la recuperación nota la forma de aproximación del sujeto a la realidad (que puede ser: descriptiva, explicativa o interpretativa) en las propuestas al alcance.

O sensiblemente o arqueológicamente son propuestas las preguntas que constituyen las unidades de análisis. Con las unidades de análisis se trata de mirar a un fenómeno y de definirlo, en términos operacionales, a través de preguntas sobre las que deben recaer conjuntos diversos de respuestas.

Se entiende por definición de problemas: el descubrimiento de la suficiencia o de la inadecuación del conocimiento sobre los fenómenos en estudio; y se entiende por construcción de categorías de análisis: la desagregación de problemas en preguntas por el fenómeno analizado.

El carácter abstracto de la comprensión epistemológica en la investigación documental es, en términos operativos, completamente aplicable. El sujeto al trabajar sobre un problema comienza por expresar y sistematizar su entendimiento del mismo; las primeras preocupaciones del sujeto llegan a constituirse en preguntas y con éstas tematiza un fenómeno. El sujeto *descubre* al fenómeno en la tematización con la cual lo inquiere. En la medida en que se *descubre* se pueden plantear nuevas estrategias de aproximación conceptual a éste.

Siempre que el sujeto descubre un fenómeno, por la arqueologización de las preguntas o la observación sensible, se estudia la posibilidad de intervenirlo; y si ese estudio presenta algunos conocimientos que están adecuados a su *intención de modificar*, la labor se reduce al perfeccionamiento y nueva prueba de estos conocimientos síntesis. En el caso de que el sujeto descubra que el conocimiento que encuentra como legado cultural no satisface su *intención*, vuelve y pregunta al fenómeno o al conocimiento genuino para reconstituir el saber con los elementos que permiten aproximaciones conceptuales más pertinentes.

Las preguntas son restricciones que hace el sujeto sobre el fenómeno que estudia. Al mismo tiempo, la pregunta es un "punto de vista" desde el cual se desarrolla una reconstitución que explica primero y enfrenta los hechos luego. Cuando en el enfrentamiento de los hechos la explicación se adecua, se llega a la verificación y a la evidencia subsumible axiomáticamente en un nuevo constructo teórico.

En todo caso, al cabo de todo proceso de investigación puede hacerse la pregunta por lo que realmente se sabe sobre un determinado problema.

La definición de problemas y la construcción de categorías de análisis conducen a la investigación documental a tener focos precisos de desarrollo, es decir, a que se puedan orientar con un enfoque específico dentro de la modalidad conocida como "estados del conocimiento". En una y otra los "estados del conocimiento" son un esfuerzo por encontrar en esta modalidad de investigación (documental) el actual estado de desarrollo de la comprensión sobre un fenómeno, en una determinada área del saber o sobre un determinado problema.

La preocupación central de la investigación documental es la de llegar a establecer qué se sabe sobre un problema, cómo se ha alcanzado éste, qué tipo de problemas colaterales se han tocado o de modificarse su comprensión en qué se afectaría la del que está en estudio, qué información es relevante y/o relativa a lo estudiado aunque no se dirija directamente a ello. Estas son cuatro de las preguntas que se hace el investigador documental y que contribuyen a reconocer que las indagaciones positivas son una aproximación en términos de una restricción que obliga al conocimiento a tomar sólo parcelas de lo que era toda su intención aprehensiva.

En la medida en que la aprehensión es siempre posible desde preguntas tan particulares en la investigación aplicada o en la que busca contraste, sólo en los estudios documentales se puede lograr una reconstitución del fenómeno sobre el cual se está preguntando.

Si en algún lugar del conocimiento se puede tener una comprensión totalizadora de lo aprehendido por el cognoscente sobre la realidad es en la investigación documental, pues, es allí donde recopila las preguntas, establece los probos modos de actuación sobre lo allende, descubre las flaquezas del saber, abre rutas a nuevas preguntas, deja sentado sobre qué se ignora, revisa los distintos métodos de aproximación a los fenómenos, concluye y recomienda sobre el modo de afrontar lo cotidiano.

La investigación documental, por su propia naturaleza, es un medio para que el el cognoscente enfrente la realidad con posibilidades de explicarla y con herramientas para llegar a tener un método de construcción teórica.

V. CONCLUSIONES

Mirando los distintos argumentos expuestos en las partes anteriores de este artículo podemos concluir que:

- La construcción del *saber pedagógico* permite que los propios maestros tomen la palabra sobre su realidad cotidiana y que cese la dependencia con respecto a lo extradisciplinar. Concretamente, la constitución del saber pedagógico permite rebasar los marcos de la enseñanza y de la instrucción en los procesos del aula y de la escuela.
- Sin embargo, la constitución de este saber requiere que el pedagogo haga suyo el conocimiento que sobre el fenómeno educativo ha proporcionado la investigación social. Sobre este saber tendrá que hacer arqueología, en primera instancia, y hermenéutica, posteriormente.
- La arqueología y la hermenéutica —a pesar de ser dos estrategias distintas y a veces contrapuestas— el pedagogo las puede emplear como *dos* momentos distintos de un solo proceso de construcción teórica.
- La investigación documental es la tarea epistemológica de construcción del conocimiento en la cual se pueden fundir estos *dos* modos (arqueología y hermenéutica) de aproximación al saber acumulado e inferir nuevas propuestas tanto de comprensión como de acción⁵².

⁵² La hipótesis aquí expuesta ha sido investigada, con la metodología sugerida, en los siguientes estudios: VARGAS Guillén, Germán; CARRASCO Pinilla, Blanca C. *El trans-fondo pedagógico de la investigación educativa colombiana*. En: *Cuadernos del Seminario*. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). Bogotá, 1986. (Pp. 9 a 30). VARGAS Guillén, Germán; CARRASCO Pinilla, Blanca O. *La enseñanza y el rendimiento de los escolares en matemáticas*. (Síntesis de 81 estudios latinoamericanos). *Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP)*. Bogotá, 1986. VARGAS Guillén, Germán; ESCOBAR Zambrano, Elsa M. *La calidad de la educación y la construcción de la cultura escolar*. En: *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*; ICFES Serie Memorias de Eventos Científicos Colombianos. Bogotá, 1986. (Pp. 67 a 110).