

ANTOLOGÍA BÁSICA

INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PRESENTACIÓN

El tercer curso del Eje Metodológico "Investigación de la Práctica Docente Propia" pretende ofrecerles elementos metodológicos que les permitan fundamentar teóricamente una problemática significativa de su práctica docente, se ofrecen también textos que contienen elementos instrumentales sobre técnicas de investigación documental, que los apoyen en la elaboración de un ensayo académico en la conceptualización de esa problemática.

La función de esta Antología Básica es proporcionarles una serie de contenidos mínimos necesarios que corresponden a los propósitos del programa. La lectura de los textos que la integran son de carácter obligatorio, para que conjuntamente con las actividades de la Guía del Estudiante, logren sus aprendizajes. Sin embargo, queremos recomendarles que para su mejor formación, traten de ampliar y profundizar los contenidos con la lectura y análisis de las lecturas de la Antología Complementaria del curso, así como con los contenidos de los otros cursos de la licenciatura o de la consulta de otras fuentes documentales que estén a su alcance.

Para un mejor análisis de los textos, les sugerimos que elaboren una guía de lectura, conjeturas e hipótesis sobre el contenido para lograr aprendizajes más enriquecedores y significativos.

Cada uno de los textos de este documento, está acompañado de una presentación, que permite contextualizar el texto y donde además se puntualizan las ideas fundamentales de los escritos, con la finalidad de facilitarles la comprensión del documento.

El material de estudio de esta antología les ofrece textos para las tres unidades que integran el presente curso, los cuales giran en torno a la problemática generadora planteada.



LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
COMO HERRAMIENTA DEL PROFESOR

.....



PRESENTACIÓN

La selección de textos que conforman esta primera unidad tiene el propósito de orientar las tareas solicitadas al profesor alumno en los procesos de investigación y elaboración de un ensayo, impulsando al mismo tiempo el rescate de sus propias experiencias y opiniones.

El texto de Andre Jacob ofrece algunas orientaciones que pueden ser articuladas (a través de las actividades solicitadas) con lo planteado en los textos que sobre el ensayo desarrollan Rafael Virasoro y José Luis Martínez.

Para abordar el segundo tema de la unidad se ofrece el texto de Carr y Kemmis que intenta presentar una perspectiva general y al mismo tiempo sintética, de los paradigmas de la investigación educativa; el análisis no es exhaustivo por lo que puede ser que requiera de recurrir a otras fuentes, sin embargo lo expuesto en el texto abarca los puntos necesarios para el trabajo de las actividades.

Por último se ofrece el texto de John Elliot, cuyas orientaciones articuladas a las presentadas por otros autores ya manejados en los cursos anteriores de este eje, resultan útiles para definir el camino que se puede seguir en el proceso de investigación que deberá de realizar a lo largo de todo el eje.

TEMA: Una aproximación a la problemática de estudio.

LECTURA: ELEGIR UN TEMA*

ferencias que hay entre elegir una problemática y la elección de un tema, sin embargo, las sugerencias son dignas de tomarse en cuenta.

PRESENTACIÓN

El libro del que fue tomado el texto que se presenta a continuación, es un manual que ofrece al lector una guía que le orienta en la realización de una investigación desde la perspectiva de la investigación-acción, las ideas que expone el autor son claras y de fácil comprensión.

El apartado que se incluye en esta antología permite reconocer algunas consideraciones fundamentales que se tienen que tener en cuenta a la hora de elegir un tema de investigación. En este punto es necesario señalar que para el proceso que se sigue en nuestro curso se deben tener presentes las di-

ELEGIR UN TEMA

Escoger un tema de investigación puede parecer a veces la conquista del Everest para el o la investigador(a) debutante. Es una etapa difícil que exige por empezar cierto número de habilidades técnicas. Sin embargo hay que desmitificar la investigación y encuadrar sus reales dimensiones.

Escoger un tema es responder al mismo tiempo a la pregunta: ¿por qué hacemos la investigación? Investigar para aumentar los estantes de una biblioteca no tiene mucho sentido. Más bien hay que preguntarse ¿para qué va a servir la investigación que voy a hacer? En trabajo social es simplemente normal que se espere unir la investigación y la acción. En este

* Andre Jacob, "Elegir un tema", en: *Metodología de la investigación-acción*, Buenos Aires. Humanitas. 1993. pp. 30



sentido, la investigación debe responder a una necesidad precisa y tener una finalidad: conocer una realidad para poder transformarla y darse los medios para hacerlo. Los resultados buscados deberían por lo tanto facilitar la elaboración correcta de estrategias de lucha o de intervención. Saber bien de qué se trata, qué reivindicaciones llevar adelante, cuáles son los intereses en juego, etc...

Un tema de investigación no puede caer de las nubes. Tiene que:

- Tratar de *situaciones concretas* del diario vivir. Por ejemplo, muchas mujeres se quejan de sus condiciones de trabajo, hay que buscar las causas;
- Ver *las cuestiones* que surgen de la vivencia de la realidad (condiciones de vida —vivienda, salud, educación, recreación, etc...— o de las condiciones de trabajo;
- *Analizar debates u opiniones* sobre las situaciones puestas de manifiesto;
- *Averiguar si hay investigaciones* llevadas a cabo sobre el mismo tema;
- Hacer una *primera selección* de las situaciones reveladas;
- Quedarse con una o dos y evaluar las posibilidades de llevar a cabo la investigación de las mismas, es decir considerar los recursos disponibles, la posibilidad de repetición de otras investigaciones, la forma de utilización de los resultados, etc...



LECTURA: DEFINICIÓN DEL ENSAYO*

PRESENTACIÓN

El texto que se ofrece a continuación forma parte de una obra que recupera las aportaciones de distintos autores para exponer los aspectos teóricos que permiten analizar al ensayo y sus usos; este artículo ofrece de manera sintética algunas consideraciones que permiten conceptualizar y reconocer los alcances del ensayo.

El texto, aunque es breve, permite al lector tener una idea clara que le evita posibles confusiones a la hora de trabajar en el desarrollo de un escrito de este tipo.

DEFINICIÓN DEL ENSAYO

«¿Qué es, pues, el ensayo? ¿Cómo determinar sus caracteres, sus alcances, sus límites si hay tan sorprendente variedad de criterios al respecto? El panorama histórico, aunque lo extendiéramos ilimitadamente, solo nos ayudaría a despejar el terreno, pero no puede darnos una idea clara de lo que buscamos.

«¿Puede sernos de alguna utilidad la etimología de la palabra? Sin duda, siempre lo es, por que las palabras nacen de las necesidades expresivas y se mantienen con ellas; pero con reservas, sin adoptar una postura de rígida sumisión, porque es bien sabido que el lenguaje es una realidad dinámica que de continuo cambia, se transforma.

«Ensayo viene del latín *exagium* que significa peso y acto de pesar, en el sentido de examen, inspección, reconocimiento, prueba. En este sentido son ensayos las pruebas a que se somete un material para verificar su grado de resistencia; o un motor para comprobar su normal funcionamiento y su potencia. Pero también

* Rafael Virasoro. "Definición del ensayo", en: GÓMEZ, M. José L. *Teoría del ensayo*. Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca. 1981. pp. 140-144.

son ensayos las pruebas a que se somete una representación teatral o una ejecución musical antes de llegar al público; y las que realiza un músico en la combinación de los sonidos o un plástico en la disposición de las figuras, en la combinación de los colores, de las masas y los vacíos, en los esquemas y bocetos previos a la composición imaginada. Y, ¿no es también un ensayo, una serie de ensayos los que hace un escritor o un artista hasta encontrar su estilo, su forma expresiva en un proceso sin fin de búsquedas tanteos y aproximaciones que en un artista auténtico revelan la eterna movilidad de su espíritu y su renovado afán creador?

«He dicho búsquedas, tanteos, aproximaciones y de pronto advierto que el concepto de ensayo se ensancha, se enriquece sin perder relación con su sentido originario. Esto es precisamente lo que ocurre con la obra de Montaigne. Montaigne no creó el género, que tiene muchos y muy valiosos antecedentes en la literatura antigua y en la de su época: en Cicerón, en Séneca, Marco Antonio, Plutarco, San Agustín, Erasmo y tantos otros; pero sí utilizó por vez primera la palabra justa para designar esas aproximaciones a un tema, no importa cual, sin ataduras formales, pero con la intención de decir algo que sea más que una simple opinión o comentario.

«No es esto todo: hay algo más, y con esto comienza ya a perfilarse nuestro concepto. El ensayo no sólo dice algo, sino que dice algo *sobre* algo entiéndase bien: no sólo dice algo, que esto lo tiene en común con todas las formas literarias; no sólo narra, cuenta, describe realidades objetivas y estados subjetivos, sino que dice algo *sobre algo*. Y, lo que más importa, no lo dice porque sí, gratuitamente, porque el autor siente la necesidad de comunicarse con los otros, de expresar de algún modo lo que excita su imaginación, sino que su decir obedece a los pensamientos, reflexiones y meditaciones que ese algo sugiere. el ensayo recoge y expresa lo que el autor piensa acerca del tema que le interesa, le preocupa o que le ha sido propuesto. Es, por lo tanto, especulación, saber, teoría, incluso ciencia, pero en un sentido amplio, no



restringido a las comunes disciplinas científicas ni sometido a las experiencias formales de un tratado. En su contenido es ciencia en el sentido preciso de un saber reflexivo, crítico, consciente. El ensayo —dice Ortega, un maestro excepcional en el género— es la ciencia, menos la prueba explícita. Y esto lo dice Ortega para calificar nada menos que sus *Meditaciones del Quijote*. Yo diría que en el ensayo las razones que fundamentan cada afirmación o toma de posición están implícitamente contenidas en el texto, aunque no se las formule de modo expreso ni se las documente con citas. Lo importante es que son *razones*.

«Hilando más fino, podríamos ahora intentar una depuración del concepto, una clarificación. Y no encuentro mejor método que la *vía negationis* esto es, la sucesiva eliminación de lo opuesto y de lo que de algún modo se le asemeje, hasta que aquello que se busca se nos haga presente en persona, como dice Husserl al estudiar la naturaleza del método fenomenológico. Partiendo, pues, del concepto provisional que hemos logrado, iremos de lo que no es a lo que es».

«Por de pronto, y para referirme ante todo a lo opuesto, es evidente que el ensayo aunque es un *hacer* del hombre no lo es en el sentido de la *techne*, de lo que hoy llamamos técnica y arte. Sin duda, se puede referir a la técnica y al arte como su objetivo o su tema, pero no lo es él mismo. El ensayo es un *hacer* pero en el sentido de la *poiesis*, es decir, de lo que los griegos llamaban 'hacer con palabras'».

«Algo tenemos, pues, en claro: el ensayo no es un hacer con las cosas, no es técnica ni arte; es un hacer con palabras. Pero este hacer con palabras es múltiple y muy variado, entre ellos la *poesía*, quizá lo más distante del ensayo como forma literaria».

«Lo que el ensayo tiene en común con la poesía es que en ambos casos se trata de un hacer con palabras. Pero sólo eso. En lo demás, en su intención, en su forma y en su fondo son radicalmente distintos. Aunque la poesía no se somete ya a las preceptivas tradicionales y carece de formas prefijadas, mantiene su esencial di-

ferencia con las restantes expresiones del *que-hacer* literario, sobre todo con el ensayo.[...]

«En la poesía la palabra tiene un valor por sí misma y no sólo de medio para un fin y, por lo tanto, no cumple una función primordialmente significativa como sucede en el ensayo, en la filosofía o en la ciencia. Creo que Sartre exagera al decir que los poetas son hombres que se niegan a utilizar el lenguaje y que la poesía no se sirve de las palabras; sino más bien que las sirve, pero es indudable que si se sirve de ellas es de una manera muy distinta a como lo hace el ensayo. Claro es que el ensayo puede ser más o menos poético en su forma y utilizar imágenes y metáforas como recurso expresivo cuando la palabra, como puro signo, no le basta para su propósito. En nuestro tiempo, Bergson, Ortega, Unamuno, Valery, Reyes, Sartre, Camus, entre otros muchos, son magníficos testimonios de esta rara habilidad para aunar poesía y pensamiento, para ser a un mismo tiempo y con igual jerarquía poetas, artistas de las palabras y hombre de ideas, filósofos, ensayistas: aunque también son claros testimonios del riesgo que corre el escritor de enmascarar demasiado sus ideas, y el lector de perderlas de vista atrapado por la belleza de las formas. El ensayista utiliza figuras poéticas, imágenes y metáforas, pero no para quedarse en ellas, enajenado y enajenando al lector en el puro goce estético. De lo contrario, se traicionaría a sí mismo, porque su intención es o debe de ser no sólo decir algo, sino algo *sobre* algo; y ese algo, que es su objeto o su tema, lo encierra dentro de cierto ámbito, le impone límites de contenido y de forma y lo obliga a mantener en todo lo posible la más estricta adecuación entre el signo y lo significado, entre la palabra y la idea.[...]

«El ensayo, quede esto bien claro, no es ni puede ser creación pura, trabajo de la imaginación o de la inspiración personal; ni poesía, ni cuento, ni novela, ni teatro. Ciertamente es que con frecuencia en la novela y en el teatro se insertan ideas, teorías, doctrinas, análisis de hechos reales o de estados subjetivos, posturas políticas, en suma todo cuanto preocupa al hombre, al escritor,



que utiliza esas formas literarias como su natural medio expresivo, pero no es menos cierto que lo esencial en ellas es la trama argumental que se construye con esos elementos, la narración, la anécdota, la situación dramática, el diálogo, en fin, todas las estructuras características de la novela o del teatro como quehacer literario.

«El ensayo no es tampoco crítica literaria, aunque en muchos casos trasciende sus propios límites, se transfigura en ensayo y deja de ser crítica, total o parcialmente. Ni es, casi parece innecesario decirlo, historia, en el sentido común de relato e interpretación de los hechos transcurridos, aunque también aquí cabe señalar que la realidad histórica se constituye en tema específico del ensayo histórico o de la filosofía de la historia, en cuanto a su sentido y a las leyes que la rigen.[...] Y no sólo la historia puede ser tema del ensayo, sino también el hombre mismo en lo que es, en lo que debe ser y en lo que hace. Porque si bien el ensayo no es técnica, ni arte, ni literatura, ni economía, ni moral, todos esos quehaceres y creaciones del

hombre son temas de su estudio, de su investigación, de su pensamiento, de sus reflexiones y meditaciones.

«¿Qué es en definitiva el ensayo? Una vez más: es pensamiento, teoría, ciencia; es un pensar y un decir lo que se piensa sobre el tema que se investiga y se estudia, sin las trabas formales, el orden sistemático y el aparato crítico de los tratados científicos y filosóficos, pero, como éstos, reflexivo, consciente, razonado. Y en cuanto es saber y no invención, su método exige claridad, precisión, sujeción temática, aunque dentro del tema se mueve con mayor fluidez y holgura que un tratado, con cierta agilidad y despreocupación, como llevado por un querer que no quiere del todo, que se aproxima y se aleja, ya sea porque el autor no se siente con fuerza para comprender una tarea de mayor vuelo o porque el tema no se lo exige, simplemente, porque no le interesa hacerlo, porque no está en su temperamento, en su modo, en su estilo» («El ensayo.» *Universidad*. Santa Fe 78, mayo-agosto, 1969. 70-76).



LECTURA: INTRODUCCIÓN*

PRESENTACIÓN

El autor desarrolla en su libro un estudio de la evolución que ha tenido el ensayo en sus distintos géneros en México; Se tomó la introducción del libro dado que en ella se presenta una definición que recupera los distintos usos que se le puede dar a este tipo de escritos, al mismo tiempo permite una diferenciación de otras clases de escritos. La clasificación que ofrece el autor favorece el distinguir distintos géneros atendiendo al campo en el que se desarrolle y por tanto posibilita.

INTRODUCCIÓN

ORÍGENES Y DEFINICIÓN DEL ENSAYO

“ LA PALABRA es reciente pero lo que nombra es antiguo”,¹ decía Bacon a propósito del término ensayo. Tan antiguo que pueden reconocerse esbozos ensayísticos en libros orientales y del Antiguo Testamento y en varios textos griegos y latinos.² Sin embargo, el ensayo aislado, con su propio nombre y no mezclado ya entre históricas o preceptivas literarias, aparecerá plenamente y con todos sus matices y posibilidades en los *Ensayos* de Montaigne cuya primera versión es de 1580.

Entre tantos pasajes en que Montaigne reflexiona sobre la naturaleza de sus propios escritos, uno me parece singularmente ilustrativo ya que define no sólo el ánimo peculiar de que nace ensayo sino también la mayor parte de sus características.

El juicio —dice Montaigne— es un instrumento necesario en el examen de toda clase de asuntos, por eso yo lo ejercito en toda ocasión en éstos *Ensayos*. Si se trata de una ma-

teria que no entiendo, con mayor razón me sirvo de él, sondeando el vado de muy lejos; luego, si lo encuentro demasiado profundo para mis alcances, me detengo en la orilla. El convencimiento de no poder ir más allá es un signo del valor del juicio, y de los de mayor consideración. A veces imagino dar cuerpo a un asunto baladí e insignificante, buscando en qué apoyarlo y consolidarlo; otras, mis reflexiones pasan a un asunto noble y discutido en que nada nuevo puede hallarse, puesto que el camino está tan trillado que no hay más recurso que seguir la pista que otros recorrieron. En los primeros el juicio se encuentra como a sus anchas, escoge el camino que mejor se le antoja, y entre mil senderos decide que éste o aquél son los más convenientes. Elijo al azar el primer argumento. Todos para mí son igualmente buenos y nunca me propongo agotarlos, porque a ninguno contemplo por entero: no declaran otro tanto quienes nos prometen tratar todos los aspectos de las cosas. De cien miembros y rostros que tiene cada cosa, escojo uno, ya para acariciarlo, ya para desflorararlo y a veces para penetrar hasta el hueso. Reflexiono sobre las cosas, no con amplitud sino con toda la profundidad de que soy capaz, y las más de las veces me gusta examinarlas por su aspecto más inusitado. Atreveríame a tratar a fondo alguna materia si me conociera menos y me engañara sobre mi impotencia. Soltando aquí una frase, allá otra, como partes separadas del conjunto, desviadas, sin designio ni plan, no se espera de mí que lo haga bien ni que me concentre en mí mismo. Varío cuando me place y me entrego a la duda y a la incertidumbre, y a mi manera habitual que es la ignorancia.³

Los rasgos peculiares del ensayo que explícitamente declara Montaigne en este pasaje pueden reducirse a falta voluntaria de profundidad en el examen de los asuntos; método caprichoso y divagante, y preferencia por los aspectos inusitados de las cosas. Recordemos que Bacon, es sus *Ensayos* publicados poco después que los

* José Luis Martínez, “Introducción”, en: *El ensayo mexicano moderno I*, México, F.C.E. 1993. pp. 2-10.

de Montaigne (1597), definiría el género naciente como *dispersed meditations*.⁴ Pero además de estos rasgos explícitos existen, tanto en los ensayos de Montaigne como en los de Bacon, otros implícitos que acaban de conformar las características del nuevo género. Los nuevos rasgos son: exposición discursiva, en prosa;⁵ su extensión, muy variable, puede oscilar entre pocas líneas y algunos centenares de páginas, mas parece presuponer que pueda ser leído de una sola vez, finalmente, es un producto típico de la mentalidad individualista que crea el Renacimiento y que determina —según lo ha descrito Burckhardt— “un múltiple conocimiento de lo individual en todos sus matices y grabaciones”.⁶ En forma de descripciones espirituales, biografías y descripciones externas del ser humano y de escenas animadas de la vida.

La expresión más concisa y exacta que corre a propósito del ensayo es “literatura de ideas”.⁷ En efecto el ensayo es un género híbrido en cuanto participan en él elementos de dos categorías diferentes. Por una parte es didáctico y lógico en la exposición de las nociones o ideas; pero, además, por su flexibilidad efusiva, por su libertad ideológica y formal, en suma, por su calidad subjetiva, suele tener también un relieve literario. De acuerdo con los esquemas y denominaciones establecidos por Alfonso Reyes en *El deslinde*,⁸ el ensayo sería una forma de expresión ancilar, es decir, que en él hay un intercambio de servicios entre la literatura y otras disciplinas del pensamiento escrito. Por su forma o ejecución verbal, puede tener una dimensión estética en la calidad de su estilo, pero requiere, al mismo tiempo, una dimensión lógica, no literaria, en la exposición de sus temas. Por su materia significada, puede referirse a temas propiamente literarios, como son los de ficción, pero, en la mayoría de los casos, se ocupa de asuntos propios de otras disciplinas: historia, ciencia, etc. Es pues, ante todo, una peculiar forma de comunicación cordial de ideas en la cual éstas abandonan toda pretensión de impersonalidad e imparcialidad para adoptar resueltamente las ventajas y las limitaciones de su personalidad y su parcialidad. En los ensayos más

puros y característicos cualquier tema o asunto se convierte en problema íntimo, individual; se penetra de resonancias humanas, se anima a menudo con un toque humorístico o cierta coquetería intelectual y, renunciando cuando es posible a la falacia de la objetividad y de la seriedad didáctica y a la exposición exhaustiva, entra de lleno en un “historicismo” y se presenta como testimonio, como voto personal y provisional. Sin embargo, hasta el juego mental más divagante y caprichoso requiere, en mayor o menor grado, de algún rigor expositivo; y justamente, en la variada dosificación de estos dos elementos: originalidad en los modos y formas del pensamiento y sistematización lógica, radican los diferentes tipos de ensayo. A la línea subjetiva, libre y caprichosa del ensayo que nace en Montaigne, emigra a Inglaterra con los ensayos periodísticos de Adisson y Steele, florece con Lamb, Hazlitt y Stevenson y vuelve a Francia con Gide y Alain, pronto se opone otra, expositiva, orgánica e impersonal, cuyos orígenes pueden fijarse en Bacon. A esta última, cuyo mayor apogeo ocurre en los siglos XVIII y XIX, pertenecen las elaboradas y extensas disquisiciones dieciochescas —como el *Ensayo sobre las costumbres y el espíritu de las naciones* (1756) de Voltaire o el *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España* (1811) de Humboldt—, y en el siglo del romanticismo, los macizos ensayos críticos, filosóficos o históricos de Macaulay, Emerson, Thiers, Saint-Victor, Brunetiere y Menéndez Pelayo.

FORMAS AFINES Y MODALIDADES DEL ENSAYO

Semejante flexibilidad y amplitud en la acepción de esta “literatura de ideas” ha determinado que, en el curso de su historia, se ramifique en varias formas afines al ensayo, las cuales no designan ni diversas funciones del espíritu ni formas determinadas del pensamiento escrito, sino en general simples estratificaciones de la prosa no narrativa que siguen leyes vagamente convencionales y se acercan o se alejan en distintos grados de la literatura o del tratado didáctico. El artículo, por ejemplo,⁹ nace y per-



manece ligado al periodismo; es por lo común más breve que el ensayo, su tema más inmediato o "de actualidad", y su nivel de estilo, "periodístico". El estudio crítico "es trabajo de examen frío, de indispensable erudición y de método severo", aunque existan también ensayos críticos. En la monografía la intención es cabalmente didáctica y se aplica sobre un tema preciso con propósitos exhaustivos; pero —según observa Medardo Vitier— "el propio asunto da de sí ensayo si la actitud del autor es contemplativa, sin mengua de los materiales científicos que le interese manejar". La crítica literaria, artística, histórica, filosófica o científica es, en general, una función del espíritu por la que éste se enfrenta con diferentes propósitos, alcances y rigor, a los productos culturales. A su vez puede elegir entre la amplia gama de formas que van desde la incidental opinión impresionista hasta la monografía, pero la crítica ingresa en el campo del ensayo cuando, cualquiera que sea su índole, tiene además esas cualidades de flexibilidad y libertad formal e ideológica, el acento subjetivo y la naturaleza interpretativa que distinguen al ensayo. El tratado, en fin, queda situado en el extremo opuesto al breve artículo o a la divagación ensayística; es el estudio completo, arquitecturado y riguroso que pretende entregar toda la sabiduría existente sobre un tema; un género que la especialización de nuestro tiempo ha hecho casi desaparecer.

Mezclándose, confundiéndose o apartándose de estas formas afines vive en el pensamiento moderno este cuerpo fluido que es el ensayo. Desentendiéndonos del hecho de que se encuentra o no en su improbable pureza, el ensayo, por otra parte, se presenta con mayor frecuencia en las siguientes modalidades:¹⁰

1. *Ensayo como género de creación literaria.* Es la forma más noble e ilustre del ensayo, a la vez invención, teoría y poema. Pueden ilustrarlo, dentro de la producción mexicana moderna, *Palinodia del polvo* de Alfonso Reyes, *Novedad de la patria* de Ramón López Velarde o *Pintura sin mancha* de Xavier Villaurrutia.

2. *Ensayo breve, poemático.* Semejante al anterior aunque más breve y menos articulado; a la manera de apuntes líricos, filosóficos o de simple observación curiosa. Memorables ejemplos, los ensayos breves de Julio Torri, los ensayos-epigramas de Carlos Díaz Dufóo Jr. y *Obra maestra* de Ramón López Velarde.
3. *Ensayo de fantasía, ingenio o divagación,* de clara estirpe inglesa. Exige frescura graciosa e ingenio, o ese arte sutil de la divagación cordial y honda sin que se pierda la fluidez y la aparente ligereza, como en *Matrícula 89* de Alfonso Reyes, *Tristeza* de José Vasconcelos o *De las ventajas de no estar a la moda* de Salvador Novo.
4. *Ensayos-discurso u oración (doctrinario).* Expresión de los mensajes culturales y civilizadores. Formalmente oscila entre la oratoria del discurso y la disertación académica, pero lo liga al propiamente llamado ensayo la meditación y la interpretación de las realidades materiales o espirituales. Por ejemplo, el magno *Discurso en la inauguración de la Universidad Nacional* de Justo Sierra, *Los cuatro poetas modernos* de Antonio Caso, *Las meditaciones sobre México* de Jesús Silva Herzog, la homilía de Alfonso Caso en defensa del indio mexicano y *Deber y honra del escrito* de Jaime Torres Bodet.
5. *Ensayo interpretativo.* Es la forma que puede considerarse normal y más común del ensayo: exposición breve de una materia que contiene una interpretación original. Entre muchos ejemplos posibles, he aquí algunos: *Pesimismo alegre* de José Vasconcelos, *Parra-sio o de la pintura moral* de Alfonso Reyes, *Arte americano* de Manuel Toussaint, *Los problemas de América* de Daniel Cosío Villegas, *Meditaciones sobre el alma indígena* de Agustín Yáñez, y *Cortés y Cuauhtémoc; hispanismo, indigenismo* de Andrés Bello.
6. *Ensayo teórico.* Un matiz lo diferencia del ensayo interpretativo, pues mientras las proposiciones de aquél discurren más libremente y se ocupan por lo general de personalidades o acontecimientos históricos o cultura-



- les, las de éste, más ceñidas, discurren por el campo puro de los conceptos. Ejemplos, *Psicoanálisis del mexicano* de Samuel Ramos, *El clasicismo mexicano* de Jorge Cuesta, *Filosofía y lenguaje* de Antonio Gómez Robledo y *El verbo desencarnado* de Octavio Paz.
7. *Ensayo de crítica literaria*. Ya se apuntó más arriba que cuando la crítica literaria, cualquiera que sea su índole, tiene además las características del ensayo, ingresa en su campo, como lo atestiguan dos estudios magistrales, el de Justo Sierra sobre *Gutiérrez Nájera* o el de Xavier Villaurrutia sobre *Ramón López Velarde*.
 8. *Ensayo expositivo*. Exposición de tipo monográfico y de visión sintética que contiene al mismo tiempo una interpretación original, como ocurre en *La "Utopía" de Tomás Moro en la Nueva España* de Silvio Zavala, en *Humanistas mexicanos del siglo XVIII* de Gabriel Méndez Plancarte, en *Carácter del mexicano* de José Iturriaga y en *Panorama de México* de Arturo Arnaiz y Freg.
 9. *Ensayo-crónica o memorias*. Aquí el ensayo se alía con rememoraciones históricas o autobiográficas. En el primer caso se encuentra la evocación de Artemio de Valle-Arizpe sobre *Don Victoriano Salado Álvarez y la conversación en México*, en el segundo tantos pasajes admirables de las memorias de José Vasconcelos.
 10. *Ensayo breve, periodístico*. Es, finalmente, el registro leve y pasajero de las incitaciones, temas, opiniones y hechos del momento, consignados al paso, pero con una agudeza o una emoción que lo rescaten del simple periodismo, como lo muestran *El amargado* de José Vasconcelos, *Los alcaldes de la provincia* de Rafael López o *Tren de segunda* de Mauricio Magdaleno.

Notas de la lectura:

¹ "The word is late, but the thing is ancient." Bacon. *Essays*, Dedication to Prince Henry, 1612.

² Por ejemplo en *Los proverbios, la sabiduría y El eclesiástico* del Antiguo Testamento; en las sentencias de Confucio y en las enseñanzas de Lao-tse; en varios textos griegos y singularmente en los *Memorabilia* de Jenofonte, las *Vidas paralelas* de Plutarco, los *Diálogos* de Platón, la *Poética* de Aristóteles y los *Caracteres* de Teofrasto; y en pasajes del *Arte poética* de Horacio, las *Instituciones oratorias* de Quintiliano, las cartas de Plinio el joven, *Los oficios* de Cicerón, los *Soliloquios* de Marco Aurelio —acaso, junto con los *Tratados morales* de Séneca, los dos libros de la antigüedad que más cabalmente merecen considerarse ensayos—, las *Confesiones* de San Agustín y la *Consolación de la filosofía* de Beccio.

³ Montaigne, *Ensayos*, Lib. I. Cap. I., "De Demócrito y Heráclito". Sigo la traducción de Constantino Román y Salamero (Garnier, París, 1912), aunque retocada y ajustada al texto original.

⁴ Bacon, *Ibidem*.

⁵ Sin embargo, los poetas ingleses Dryden y Pope escribieron auténticos ensayos en verso sobre temas preceptivos y filosóficos, *Las metamorfosis de las plantas* de Goethe es también un ensayo en verso.

⁶ Jacob Bareckhardt. *La cultura del Renacimiento en Italia*. Trad. de Ramón de la Serna. Editorial Losada. Buenos Aires, 1942. pp. 250 ss.

⁷ Xavier Villaurrutia llamó al ensayo "producto equidistante del periodismo y del sistema filosófico": *Textos y pretextos* de la Casa de España en México, 1940. p. 104.

⁸ Alfonso Reyes. *El deslinde, Prolegómenos a la teoría literaria*. El Colegio de México, 1944. pp. 30 ss.

⁹ En esta clasificación sigo parcialmente a Medardo Vitier, *Del ensayo americano*, Tierra Firme, Fondo de Cultura Económica, México, 1945. pp. 47 ss.

¹⁰ Sigo el cuadro de tipos ensayísticos que apliqué inicialmente a los ensayos de Alfonso Reyes en mi estudio "La obra de Alfonso Reyes" publicado en *Cuadernos Americanos*, México, enero-febrero 1952. Ángel del Río y M. J. Benardete.

TEMA: Los paradigmas de la investigación educativa

LECTURA: LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*

PRESENTACIÓN

El texto que se presenta a continuación está conformado por cuatro fragmentos de un mismo libro, lo cual permite una continuidad de estilo y de lógica discursiva sin detrimento de la idea que se pretende exponer; se realizó de esta manera ya que es sumamente difícil encontrar textos que, accesible y concretamente ofrezcan una panorámica de los planteamientos centrales de los paradigmas de la investigación educativa. En la conformación del texto se cuidó de que no presentase "saltos" que dificultaran su lectura.

En la obra original los autores recuperan las aportaciones más relevantes de la psicología educativa, de la sociología de la educación, de la epistemología, de la investigación educativa, etc., para plantear una propuesta alternativa que permita reconceptualizar la práctica educativa. El cometido de la obra completa se sintetiza en cuatro puntos:

- 1) Proporcionar una panorámica sobre algunos enfoques predominantes en materia de teoría de investigación educativa y su relación con la práctica;
- 2) Examinar críticamente dichos enfoques, señalando sus pros y contras y las principales lagunas o deficiencias;
- 3) Delimitar las diferentes imágenes de la profesión de docente que sugieran esos diferentes enfoques; y
- 4) Principalmente, tratar de desarrollar una postura filosófica de la que puedan surgir postulados más adecuados sobre la teoría,

la investigación y la práctica, y que justifique la enseñanza como una comunidad de profesionales críticos."

Esta lectura presenta un recorte de tres capítulos de la obra de Carr y Kemmis:

2. El planteamiento naturalista de la teoría y la práctica educativas.
3. El planteamiento interpretativo de la teoría y práctica educativas.
6. Hacia una ciencia educativa crítica,

con el propósito de ofrecer de manera sintética las ideas fundamentales de los paradigmas positivista, interpretativo y crítico-dialéctico los cuales se relacionan convenientemente con la investigación educativa, señalando, además, los enfoques metodológicos que se desprenden de dichos paradigmas.

LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.*

El enfoque positivista del problema de la teoría y la práctica

El «positivismo» no es una doctrina elaborada sistemáticamente. Es más bien, tal como proponía Carnap, el nombre que se suele asociar a la postura filosófica general que se evidenció como la corriente intelectual más poderosa en el pensamiento occidental de la segunda mitad del siglo XIX. Sus antecedentes pueden hallarse en Francis Bacon y en los empíricos ingleses de los siglos XIII y XIX. Pero fue el autor francés Auguste Comte quien introdujo el término de «filosofía positivista» y cuya propia obra ejemplifica con claridad la actitud positivista. Al elegir la palabra «positivo» Comte intentaba subrayar su oposición a cualquier pretensión metafísica o teológica en cuanto a que ningún

* Wilfred Carr y Stephen Kemmis.: *Teoría Crítica de la enseñanza* Barcelona, Martínez Roca. 1988. pp. 76-98,

* Título de los compiladores

tipo de experiencia aprehendida por vía no sensorial pudiera servir de base a un conocimiento válido. Fue este deseo de liberar al pensamiento de las certezas dogmáticas, asociado a una fe optimista en el poder del conocimiento «positivo» para resolver los grandes problemas prácticos, lo que confirió al positivismo su inicial atractivo. El cual ha ido palideciendo en la medida en que resultaban incumplidas las promesas de liberación intelectual y perfeccionamiento práctico. Irónicamente, la atracción del positivismo ha decaído hasta tal punto que el término tiene ahora un significado peyorativo, totalmente despojado de su asociación inicial con las ideas de progreso y liberación. No sorprende, por tanto, hallar que un autor contemporáneo deba admitir que:

El término [positivismo] ha adquirido un sentido oprobioso, y ha tenido un uso tan amplio y vago como arma para ataques críticos [...] que podemos considerarlo ya desprovisto de todo significado comúnmente aceptado y normativo.¹⁸

Aunque el término se usa en una amplia variedad de acepciones, por lo general se admite que «positivismo» designa un estilo de pensamiento informado por determinados supuestos acerca de la naturaleza del conocimiento. El más importante de ellos es lo que Kolakowski denomina «la regla del fenomenalismo»;¹⁹ el postulado de que *el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia.* Es decir que se postula que la etiqueta de «conocimiento» sólo puede adscribirse a lo fundamentado en la «realidad» tal como la aprehenden nuestros sentidos. Una de las consecuencias principales que se deducen de la regla del fenomenalismo es la creencia de que los juicios de valor, como no pueden basarse en el conocimiento empírico, no pueden acceder a la categoría de conocimiento válido.

Las maneras en que se han expresado los principios positivistas, y las conclusiones que se ha querido extraer de ellos, han sido muchas

y muy variadas. Como sugiere nuestra anterior cita de la obra de Ayer, obedecían al propósito positivista general de dar una concepción más estricta de la naturaleza y el alcance de la filosofía. el pensamiento positivista ha influido también en los estudios de historia, teología y ética. En su aplicación a las ciencias sociales, sin embargo, por lo común se admite que el positivismo implica dos postulados estrechamente relacionados. El primero es que *los objetivos, los conceptos y los métodos* de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales. El segundo es la convicción de que el modelo *de explicación* utilizado en las ciencias naturales proporciona las normas lógicas en base a las cuales pueden valorarse las explicaciones dadas por las ciencias sociales. Por eso muchas interpretaciones positivistas de la teoría educativa y la investigación educativa propugnan estrategias de investigación en la lógica y la metodología de las ciencias naturales. Así es como el autor de una de estas interpretaciones, y una de las más influyentes, concluye que:

La construcción de teorías educativas, en cuanto constituye una actividad racional, está sometida a las mismas normas que las instancias paradigmáticas de teorización que encontramos en la ciencia. (Y en cuanto no constituye una actividad racional, supone una pérdida de tiempo pretenciosa y desdeñable.)²⁰ [...]

La ciencia, y sólo ella, proporciona una actitud neutral, por que sólo ella suministra métodos que garantizan un conocimiento no contaminando por preferencias subjetivas e inclinaciones personales. Y puesto que tales métodos son uniformemente aplicables tanto a los fenómenos naturales como a los humanos, introducidos en la educación conducirían a un cuerpo de teoría educativa que nos revelaría lo que sucede realmente en las situaciones educativas, en vez de estipular lo que alguna otra persona cree que debería suceder.

El enfoque metodológico que crean estas teorías, y que, según la mayoría de las interpre-



taciones de la investigación educativa, goza casi de la consideración de ortodoxo, es el *hipotético-deductivo*, o sea el sugerido por la moderna filosofía empírica de la ciencia y propugnado por filósofos tan dispares como J. S. Mill, Nagel y Hempel.²¹ En la denominación dada a dicho enfoque se resumen sus postulados principales, a saber, que la indagación científica se produce sentando *hipótesis*, a ser posible en forma de leyes universales cuya valoración se efectúa al comparar sus consecuencias *deductivas* con los resultados de las observaciones y de los experimentos. Por lo común, el método hipotético-deductivo se describe como formado por tres etapas que, esquemáticamente, pueden representarse así:

- | | | |
|--|----------------------------|--|
| 1. Propuesta de hipótesis | Todo A es B | Ejemplo: todos los metales se dilatan por efecto del calor. |
| 2. Deducción a partir de la hipótesis | Si todo A es B, entonces C | Por ejemplo, si todos los metales se dilatan por la acción del calor, entonces el hierro se dilatará si lo calentamos. |
| 3. Verificación de la deducción mediante observación o experimentos. | C o no C | Por ejemplo, un experimento que demuestre si el hierro se dilata o no al calentarlo. |

Algunos rasgos de este modelo merecen atención detallada. En primer lugar, la hipótesis ha de ser tal, que sus consecuencias sean observables. Segundo, para que la hipótesis sea correcta dichas consecuencias deben ocurrir en la realidad. Tercero, que el hecho de que la predicción derivada de la hipótesis haya ocurrido no demuestra que ésta sea cierta; únicamente refuer-

za su plausibilidad. En cambio, si las consecuencias deductivas de la hipótesis no se realizan (es decir, si el hierro *no se dilata* al calentarlo) la hipótesis queda concluyentemente refutada.

Esto de que todas las afirmaciones postuladas desde un conocimiento se sostengan o caigan según los resultados de la observación y del experimento, de acuerdo con el empeño que acarrea el método hipotético-deductivo, es el criterio diferencial que separa el conocimiento científico de las pretensiones metafísicas, prescriptivas e ideológicas. Ya que, si bien esas pretensiones quizá reflejen los motivos o los prejuicios personales de quien las afirma, eso no tiene nada que ver con la apreciación de la verdad de una hipótesis según el estilo científico. La ciencia no se ocupa de como surgen las hipótesis ni de cuáles sean los motivos de quienes las aducen; sólo le importa saber cómo se convalidan. Para ello es necesario que las hipótesis propuestas permitan deducir predicciones empíricas y éstas puedan ser comparadas con los hechos, de por si neutrales. Los asertos metafísicos, los ideológicos y los normativos no tienen implicaciones deductivas, no son verificables objetivamente y, por tanto, pueden reflejar opiniones personales y subjetivas. Por el contrario, la ciencia representa un método impersonal para valorar los postulados del conocimiento mediante el cotejo con lo que realmente sucede. Y es el uso de este método, por encima de todo, lo que distingue a la ciencia de la no-ciencia, la seudociencia y la ideología.

El segundo postulado principal del planteamiento positivista es que las teorías sobre la educación deben plegarse a las exigencias lógicas de la explicación científica. Aunque Nagel identifica cuatro rutinas principales de la explicación científica,²² la más omnicomprendensiva y la que tiene la consideración de ideal a emular por parte de los pedagogos positivistas es la que responde al modelo nomológico-deductivo, según la terminología de Nagel. Se trata de las explicaciones que intentan justificar por qué ocurre cierto hecho o por qué perdura cierta situación, o por qué tiene ciertas características un objeto dado, demostrando cómo (dadas



ciertas leyes generales o cualquier otro estado real) el hecho, la situación o el objeto a explicar no podían ser de otra manera. [...]

[...] No es difícil ver cuáles puedan ser las consecuencias principales de la adopción de un enfoque de «ciencia aplicada» para la teoría educativa. Para el investigador, la más importante es el postulado de que los problemas educacionales tienen soluciones objetivas, y que éstas pueden establecerse mediante el uso de los métodos científicos. Por otra parte, dichos métodos pueden emplearse de dos maneras distintas. En primer lugar pueden utilizarse para la investigación «pura», con el fin de proporcionar teorías bien confirmadas que expliquen los fenómenos educacionales demostrando cómo éstos pueden derivarse de unos postulados nomológicos. En segundo lugar aparece, no obstante, la necesidad de una «investigación aplicada» que aplique tales teorías a la formulación de políticas educativas encaminadas a mejorar la eficacia de la práctica educativa. Como científico aplicado, el investigador en educación actúa a manera de «ingeniero social» que recomienda cambios institucionales y prácticos sobre la base de teorías científicas establecidas.

En el desempeño de estas diferentes misiones, los investigadores educativos «puros» persiguen el saber objetivo, lo mismo que los científicos naturales, por medio de la indagación científica. Razón por la cual prefieren distanciarse de las decisiones acerca de cómo pueden afectar a la práctica educativa los descubrimientos que realicen. Pero también el investigador «aplicado» se desinteresa de los valores educativos, pese a la posibilidad de que su actividad dependa de cómo se hayan definido los objetivos de la educación. La tarea de la investigación aplicada consiste en proporcionar respuestas a los interrogantes científicos que se producen dentro de un determinado conjunto de objetivos educativos. Al hacerlo es posible que el investigador proponga políticas con intención de mejorar la manera en que las instituciones educativas tratan de cumplir sus objetivos, o que trate de valorar científicamente las consecuencias de las políticas existentes en

función de los objetivos que proclaman. En cualquier caso, no es el investigador aplicado quien decide qué finalidades convienen a la educación. Lo mismo que el ingeniero no determina si se ha de alzar o no una obra, sino únicamente cómo hay que alzarla, también el papel del investigador aplicado en educación se reduce a determinar la mejor manera de alcanzar unas metas educacionales ya convenidas. En este sentido, la «ingeniería social» de la investigación aplicada es una actividad exenta de juicios de valor lo mismo que la investigación «pura».

¿Cuáles son las consecuencias, para el enseñante, de este planteamiento científico de la teoría educacional? En primer lugar, el hecho de que tanto la investigación educativa pura como la aplicada exijan una capacidad científica considerable, implica que las únicas personas competentes para tomar decisiones acerca de las políticas y las prácticas educativas son las que hayan adquirido dicha capacidad. Aunque se espera de los maestros que sean capaces de adoptar y llevar a efecto las decisiones educacionales basadas en el saber científico, ellos no participan por sí mismos en el proceso de la toma de decisiones. Así como sería inconcebible que los médicos permitieran que los pacientes, ni siquiera las enfermeras, decidiesen cómo tratar un problema médico, tampoco será necesario que los teóricos de la educación colaboren con los enseñantes para decidir cómo deben resolverse los problemas educacionales. En una palabra, el papel del enseñante es de conformidad pasiva con las recomendaciones prácticas de los teóricos e investigadores de la educación. No se considera que los docentes sean profesionalmente responsables de la elaboración de decisiones y juicios en esa materia, sino únicamente de la eficacia con que implanten las decisiones acerca de cómo mejorar la práctica educativa, propuestas por los teóricos de la educación fundándose en sus conocimientos científicos. [...]

[...] El hilo discursivo del enfoque positivista de la teoría y la investigación educativas descansaba en un doble supuesto: que sólo el enfoque científico de la educación garantizaba una solu-



ción racional a las cuestiones educacionales, y que sólo las cuestiones instrumentales, relativas a los medios educativos, podían ser conducidas a una solución científica. Ante el fuego cruzado de críticas que han atraído ambos postulados, va cundiendo la idea de que la investigación educativa basada en principios positivistas no se corresponde, en realidad, con la imagen de actividad no ideológica que alguna vez se le supuso. Como consecuencia, se han puesto en tela de juicio los planteamientos positivistas de la investigación educativa, y se han buscado nuevas epistemologías. En época más reciente, la psicología de la educación, la teoría curricular y la administración educativa han explorado las posibilidades ofrecidas por otras metodologías de investigación, con miras a estructurar sus actividades por vías más apropiadas.

La zona de exploración más frecuentada ha sido, con mucho, la de las metodologías que derivan de la tradición «interpretativa» de los estudios sociales, que procuran sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción. El presente capítulo se propone, en primer lugar, describir cómo emergió en la sociología de la educación un planteamiento «interpretativo» fundado en la fenomenología social. Lo segundo, situar dicho desarrollo sobre el trasfondo de una discusión general del enfoque interpretativo de las ciencias sociales. Lo tercero, examinar la visión interpretativa de la relación entre la teoría educativa y la práctica educativa. El capítulo concluye con una valoración crítica de los puntos fuertes y débiles de este planteamiento de la teoría educativa y una breve discusión del enfoque pedagógico que el mismo sustenta.

La sociología de la educación, del funcionalismo a la fenomenología*

Hasta 1970 poco más o menos reinó una coincidencia general en cuanto a que el «funciona-

lismo» suministraba el marco de referencia idóneo para el estudio sociológico de la educación. Como se ha observado en el capítulo anterior, los rasgos positivistas de este tipo de teoría educativa se evidencian en su visión de la realidad social como mecanismo autorregulado, así como en su preocupación por facilitar explicaciones exentas de juicios de valor. La orientación positivista se transparenta asimismo en la imagen funcionalista del comportamiento humano como determinado por leyes impersonales que funcionan lejos del control del individuo.

En parte debido a ese positivismo incorporado, el consenso en cuanto al valor del funcionalismo se rompió, y al sociología de la educación enfilo una «nueva dirección» que adoptaba una postura radicalmente distinta. El manifiesto principal de este nuevo enfoque fue *Knowledge and Control*, recopilado por Michael F. D. y Young y publicado en 1971.¹ Lo que confería unidad a la mayor parte de los trabajos de este libro era la confesión del invariable fracaso del funcionalismo en cuanto a poner en tela juicio los supuestos positivistas en que se basaban la mayor parte de las investigaciones de sociología de la educación. Para superar esa deficiencia, la «nueva dirección» de la sociología de la educación afirmaba su preferencia hacia el planteamiento «interpretativo», derivado en lo esencial de la fenomenología social de Alfred Schultz² y de la sociología del conocimiento desarrollada por Berger y Luckman.³ Esta «nueva sociología» aducía que la sociedad no es un «sistema independiente» mantenido mediante relaciones de factores externos a los miembros de aquellas sino que la característica crucial de la realidad social es la posesión de una *estructura intrínseca significativa*, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales. El carácter «objetivo» de la sociedad, por tanto, no es una realidad independiente a la que están sujetos, no se sabe cómo, los individuos. Por el contrario, la sociedad posee cierto grado de objetividad gracias a que los actores sociales, en el proceso de interpretación de su mundo social, la exteriorizan y objetivan. La sociedad sólo es

* CARR y Kemmis, op. cit. 99-105

«real» y «objetiva» en la medida en que sus miembros la definen como tal y se orientan ellos mismo hacia la realidad así definida.

De esto se deduce que considerar el orden social como un rasgo determinado de la sociedad no sólo propone una «reificación» ilegítima (tratar los patrones percibidos como realidades objetivas), sino que además fracasa en la explicación de cómo se ha producido dicho orden y cómo el mismo se reafirma continuamente por medio de las interpretaciones cotidianas de los actores sociales. La investigación sociológica, por consiguiente, debe preocuparse más por mostrar cómo se produce el orden social, para lo cual ha de revelar la red de significados a partir de los cuales los miembros de la sociedad constituyen y reconstituyen dicho orden. Dentro del campo de la educación, en consecuencia, la indagación debe centrarse en comprender los procesos sociales mediante los cuales se produce y pasa a «darse por supuesta» una realidad social dada. En particular convendría centrar la atención en conferir la categoría de «problemático» a «lo que cuenta como conocimiento», ya que ello facilitaría la investigación de las maneras en que el saber se organiza socialmente, se transmite y se valora en las escuelas.

De este tipo de investigación «interpretativa» tenemos en el terreno de la educación el clásico estudio de Keddie sobre las maneras en que «el conocimiento de la clase» se define y organiza en las escuelas.⁴ El objeto de la investigación de Keddie era examinar lo que los maestros «saben» de sus alumnos, y cómo se relaciona ese «saber» con la organización del saber curricular en la clase. En efecto, al considerar el «conocimiento» y la «aptitud» como conceptos organizadores socialmente constituidos, Keddie trataba de demostrar cómo son empleados tanto para la interpretación del comportamiento de los alumnos como para la organización del saber que se les transmite.

Otro ejemplo de planteamiento «interpretativo» del estudio de la educación es la ejemplar investigación de Cicourel y Kitsuse sobre las prácticas organizativas de las escuelas.⁵ En las investigaciones educativas de tipo más tradicio-

nal, la «organización escolar» suele considerarse como una estructura formal, con reglas que rigen las actividades. Cicourel y Kitsuse, sin embargo, no consideran la organización como una «cosa real», sino que se plantean la pregunta de por qué se perciben así las organizaciones. Una vez se abandona la creencia en la «realidad objetiva» de las organizaciones formales, afirman, las reglas de organización que operan en las escuelas pueden considerarse como resultado de su afirmación continua en las prácticas cotidianas de toma de decisiones de los ensañantes y administradores.

Rasgos comunes de los trabajos de Keddie, Cicourel y Kitsuse son la negativa a aceptar como hecho consumado el carácter ordenado del uso de las instituciones y una perspectiva investigadora orientada a explorar cómo se produce y se mantiene ese orden. Ninguno de estos estudios emplea metodologías que meramente impongan el orden o consideren las interpretaciones de los enseñantes como ilustraciones de una realidad dada, a la que pudiese encaminarse ingenuamente la indagación investigadora. Ambos se preocupan de demostrar cómo las explicaciones de los docentes acerca de lo que ellos hacen crean una «realidad» que asume las apariencias de «objetividad», pero que puede ser investigada explorando las actividades sociales a través de las cuales se produce. de este modo, ambos operan con una concepción de la realidad social que asume la postura «interpretativa» de que dicha realidad puede ser entendida si se entienden los significados objetivos de los individuos. En el siguiente apartado pasamos a contemplar las características generales de este enfoque.

El planteamiento interpretativo de las ciencias sociales

Una de las controversias más importantes de la historia del pensamiento social ha sido la referente a la relación entre la manera en que las personas perciben sus propias acciones y la finalidad de las ciencias sociales.⁶ Los partida-



rios de que las ciencias sociales adoptasen los objetivos y los métodos de las ciencias naturales mantenían que esa especie de entendimiento consuetudinario sólo constituye un mero punto de partida en la búsqueda de hipótesis comprobables y de leyes generales. Otros, en cambio, objetaron que, dado que la vida social es el producto de esos entendimientos cotidianos, las ciencias sociales deberían apuntar a una «interpretación» y no a una explicación científica [...]

La noción de «ciencia social interpretativa» es un término genérico que comprende gran variedad de posturas. Puede explicarse asimismo a partir de una variedad de fuentes distintas, desde la hermenéutica alemana hasta la filosofía analítica inglesa. Puede que la expresión más clara del punto de vista interpretativo sea la famosa definición de la sociología según Max Weber.

Interpretativa

La sociología [...] es una ciencia que intenta el entendimiento interpretativo de la acción social. [...] En «acción» se incluye cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo actuante le confiere un significado subjetivo. en este sentido, la acción puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva; puede consistir en la intervención positiva en una situación, o en la abstención deliberada de tal intervención o en el consentimiento pasivo a tal situación. La acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le atribuye el individuo actuante (o los individuos), tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia.¹⁰

Es fácil identificar los elementos clave de la definición de Weber. La ciencia social, según afirma, se ocupa del «entendimiento interpretativo» de la acción social, y la característica más notable de la acción es su «significado subjetivo». Pero ¿a qué viene hablar de «significados subjetivos» y por qué es tan importante el «entendimiento interpretativo» para las ciencias sociales?

La noción de «significado subjetivo» va estrechamente unida a la distinción entre acción humana y conducta humana, refiriéndose esta última al movimiento físico aparente. La importancia de esta distinción resulta obvia cuando se comprende que el comportamiento de los objetos físicos sólo se hace inteligible cuando se le impone alguna categoría interpretativa. Decir por ejemplo que «el metal se dilata al calentarlo» refleja el modo en que se le atribuye un sentido al comportamiento de los metales calientes, por medio de las explicaciones causales del científico. Pero no se afirma nada sobre la manera en que los metales interpretan su propio comportamiento.

El comportamiento de los seres humanos, sin embargo, está principalmente constituido por sus acciones, y es rasgo característico de las acciones el tener un sentido para quienes las realizan y el convertirse en inteligibles para otros sólo por referencia al sentido que les atribuye el actor individual.¹¹ Observar las acciones de una persona, por tanto, no se reduce a tomar nota de los movimientos físicos visibles del actor, sino que hace falta una interpretación, por parte del observador, del sentido que el actor confiere a su conducta. Es por este motivo que un tipo de comportamiento observable puede constituir toda una serie de acciones. A. J. Ayer ha demostrado este punto con el ejemplo de cómo el acto del levantar una copa de vino y bebérsela puede ser.

[...] una falta de moderación, una expresión de cortesía, una manifestación de lealtad, un gesto de desesperación, un intento de suicidio, una comunicación religiosa(...).¹²

Por eso las acciones no pueden observarse del mismo modo que los objetos naturales. Sólo pueden ser interpretadas por referencia a los motivos del actor, a sus intenciones o propósitos en el momento de llevar a cabo la acción. Identificar correctamente esos motivos e intenciones es entender el «significado subjetivo» que la acción tiene para el autor.



Otro modo de explicarlo sería decir que todas las descripciones de acciones han de contener un elemento interpretativo. Describir a alguien que enseña, por ejemplo, no se reduce simplemente a describir su comportamiento observable. Lo que se observa puede ser alguien que amasa un pastel, que hace la vertical, que lee un libro, que toca el piano o que habla con un niño. Para que cualquiera de estos comportamientos pueda ser interpretado como enseñanza, se necesita una identificación de los «significados subjetivos» particulares en razón de los cuales entienden lo que hacen quienes llevan a cabo esas acciones. Las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna. Una de las misiones de la ciencia social «interpretativa» consiste en descubrir esos significados y, así, hacer inteligible la acción.

La afirmación de que las acciones tienen significado implica bastante más que una referencia a las intenciones conscientes de los individuos. Requiere también que se entienda el contexto social dentro del cual adquieren sentido tales intenciones. Las acciones no pueden ser privadas; la mera identificación de una acción como perteneciente a tal o cual especie implica el empleo de reglas de identidad según las cuales pueda decirse de dos acciones que son lo mismo. Tales reglas son necesariamente públicas; si no lo fueran, sería imposible distinguir entre la interpretación correcta de una acción y una interpretación equivocada. Y de esta característica «pública» de las reglas de interpretación se desprende que una acción sólo puede ser identificada correctamente cuando corresponde a alguna descripción que sea públicamente reconocible como correcta. Por tanto, al describir a alguien diciendo que «enseña» apelamos implícitamente a un trasfondo de reglas, operativo en una sociedad determinada, que especifican lo que ha de entenderse por enseñar. En realidad, ésta constituyen la misma posibilidad de enseñar propiamente dicha.

El carácter social de las acciones implica que éstas surgen de las redes de significados conferidos a los individuos por su historia pasada y su orden social presente, las cuales estructuran de cierta manera su interpretación de la «realidad». En este sentido, los significados en virtud de los cuales actúan los individuos están predeterminados por las «formas de vida» en que éstos han sido iniciados. Por este motivo, otra misión de una ciencia social «interpretativa» es la de descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a determinado tipo de actividad social, y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica por qué tienen sentido cualesquiera acciones que observemos.

Si se consideran de esta manera las acciones humanas, es claro que cualquier intento de explicarlas del mismo modo que las ciencias naturales explican el comportamiento de los objetos naturales priva a aquéllas de sus significados propios, que reemplaza por las interpretaciones causales del tipo que demanda el concepto positivista de explicación. Cuando esto ocurre, las acciones significativas se reducen a patrones de conducta que, como la dilatación de los metales, se suponen determinados por fuerzas externas y pueden reducirse a la explicación científica convencional. La acción queda desprovista de su sentido y halla su lugar en un cálculo de movimientos que sólo tienen el sentido ilícito que les dan los significados y valoraciones que el científico positivista trata en vano de extirpar de sus teorías. Si se quiere evitar esto, si los intentos de comprender los fenómenos humanos y sociales han de tomarse en serio, es preciso admitir que las ciencias sociales versan sobre una materia temática totalmente diferente de la de las ciencias naturales, y que los métodos y la forma de explicación que se utilicen en ambos tipos de ciencia han de ser completamente distintos.

Históricamente, el tipo de métodos y de explicaciones que se ocupan de ofrecer interpretaciones teóricas de los significados subjetivos de la acción social está dado por los métodos y las explicaciones del *verstehen*.¹³ En el intento de descubrir los significados de la acción, las



explicaciones del *verstehen* no contemplan las intenciones, los propósitos y los motivos como eventos mentales «internos» que causan de alguna manera el comportamiento físico aparente. Se admite que las «intenciones» y los «motivos» aluden, no a un género de procesos mentales ocultos, sino a aquello que permite que las acciones observadas sean descritas como acciones de un tipo determinado. Las intenciones y los motivos no están «detrás» de las acciones funcionando como «causa» mental, invisible, de las mismas, sino que se relacionan intrínsecamente con las acciones como parte de su definición y significado. Por esta razón, las explicaciones del *verstehen* no dependen de una especie de empatía intuitiva misteriosa que permita al científico social, no se sabe cómo, colocarse en la mente de las personas a quienes observa, sino que son explicaciones que procuran dilucidar la inteligibilidad de las acciones humanas clarificando el pensamiento que las informa y situándolo en el contexto de las normas sociales y de las formas de vida dentro de las cuales aquéllas ocurren. Con esto, las explicaciones del *verstehen* apuntan a explicar los esquemas conceptuales básicos que estructuran la manera en que se hacen inteligibles las acciones, las experiencias y los modos de vida de aquellos a quienes observa el científico social. Su objetivo no es ofrecer explicaciones causales de la vida humana, sino profundizar y generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre. (...)

2. La ciencia educativa crítica como investigación para la educación*

En los capítulos anteriores, el peso de la argumentación ha ido en el sentido de que los planteamientos positivistas e interpretativo de la investigación educativa estaban inadecuadamente justificados y de que dicha investigación debe adoptar la forma de una ciencia social crítica. La ruptura decisiva entre la investigación

educativa crítica y los modos dominantes, el positivista y el interpretativo, fue sucintamente formulada por Marx en su *Eleventh thesis on Feuerbach*: «Los filósofos se han limitado interpretar el mundo de diferentes maneras; (...) la cuestión estriba en cambiarlo». ² De manera que una ciencia educativa crítica tiene el propósito de *transformar* la educación; va encaminada al cambio educacional. Objetivos como el de explicar (característico del planteamiento positivista de la investigación educacional) o el de entender (característico del planteamiento interpretativo) son meros momentos del proceso de transformación, antes que finalidades suficientes en sí mismas. Así lo ha señalado Josef Bleicher en su contraste entre una especie de investigación interpretativa a la que llama «filosofía hermenéutica» y una forma de investigación crítica a la que denomina «hermenéutica crítica».

[...] la filosofía hermenéutica intenta la mediación de la tradición y por ello se dirige al pasado con el propósito de determinar su significado para el presente; la hermenéutica crítica se dirige al futuro y a cambiar la realidad, en vez de limitarse a interpretarla. ³

En los capítulos anteriores hemos demostrado que los diferentes modos de investigación educativa implican diferentes enfoques de la relación entre la teoría y la práctica de la educación, e incorporan diferentes tipos de cambio educacional. Aunque estos enfoques del cambio guardan relación con la naturaleza de unos descubrimientos que los mismos realicen, cuando se aplican a tradiciones completas de investigación educativa también aluden a enfoques rivales de la *reforma educativa* y al papel de la investigación educativa institucionalizada en el proceso de dicha reforma. Así, el positivismo contempla la reforma de la educación como un asunto técnico, mientras que para la investigación interpretativa tiene carácter práctico. Una ciencia educativa crítica, en cambio, atribuye a la reforma educacional los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de

* Carr y Kemmis, po. cit. pág. 167-174.

investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la *transformación* de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. En este sentido, la ciencia educativa crítica no es una investigación *sobre* o *acerca* de la educación, sino *en* y *para* la educación. Desde esa perspectiva podemos retomar al enfoque de la ciencia social crítica propuesto por Fay, que ya citábamos en el capítulo anterior.

[La ciencia social crítica...] arraiga claramente en la experiencia social concreta, puesto que ha sido [...] explícitamente concebida con la intención principal de superar una insatisfacción sentida. Por consiguiente, 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; apunta a esas condiciones sociales inherentemente contradictorias que engendran las necesidades concretas y al mismo tiempo hacen imposible su satisfacción; revela los mecanismos en virtud de los cuales funciona ese proceso de representación y, a la luz de las condiciones sociales cambiantes que describe, les ofrece un modo de actividad que les permitirá intervenir y cambiar los procesos sociales en lo que las perjudica. Una teoría crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos.⁴

Similarmente, Comstock escribe:

La investigación social crítica comienza a partir de los problemas vitales de unos agentes sociales particulares y definidos, que pueden ser individuos, grupos o clases, que es-

tán oprimidos por procesos sociales que los alienan, y que ellos tal vez mantienen o crean pero no controlan. 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 permitirían liberarse. Su meta es el autoconocimiento ilustrado y la acción política eficaz. Su método es el diálogo, y el resultado del mismo, el de elevar la autoconciencia de sus sujetos en cuanto a su potencial colectivo como agentes activos de la historia.[...] La investigación crítica vincula los procesos sociales despersonalizados a las opciones y las acciones de sus sujetos con el fin de eliminar las consecuencias inadvertidas y contradictorias de la acción colectiva.⁵

Si parafraseamos estas afirmaciones relativas a la ciencia social crítica general de manera que aluda a una ciencia educativa, emergerá una perspectiva de una ciencia educativa crítica que apuntaría a comprometer a los enseñantes, los estudiantes, los padres y los administradores escolares en misiones de análisis crítico de sus propias situaciones con vistas a transformarlas de tal manera que dichas situaciones, en tanto que *educativas*, mejoren para los estudiantes, los enseñantes y la sociedad entera.⁶ En este sentido la ciencia educativa crítica no se diferencia mucho del proceso de concienciación descrito por Freire como:

[...] el proceso por el cual el pueblo, entendido como compuesto por sujetos no recipientes, sino conscientes, alcanza una comprensión cada vez más profunda tanto de la realidad sociohistórica que configura sus vidas como de su capacidad para transformar esa realidad.

Una ciencia educativa crítica, por tanto, debe ser una ciencia participativa, siendo sus participantes o «sujetos» los profesores, los estudiantes y otros que crean, mantienen, disfrutan



y soportan las disposiciones educativas. Tales disposiciones tienen consecuencias individuales y sociales que incluyen tanto la ilustración como la alienación, la solidaridad social y la división social, la potenciación de las personas y el autoritarismo de la sociedad contemporánea. Mediante la ciencia educativa crítica, los participantes exploran estas contradicciones e intentan resolverlas.

Al considerar el carácter de una ciencia social crítica. Habermas deja claramente sentado que el saber investigador generado por la ciencia social crítica no impele de suyo a la acción.⁸ Debe existir asimismo un «discurso práctico» en el que los participantes toman decisiones acerca de las líneas de acción adecuadas, convenidas como sabias y prudentes. Dice:

La crítica entiende que sus postulados de validez sólo pueden verificarse con el éxito del proceso de ilustración, lo que quiere decir en el discurso práctico de los interesados.⁹

Algunos investigadores han creído poder mantenerse fuera de las situaciones educacionales que pretendían transformar, en tanto que críticos cuyo menester consiste en ilustrar a otros. Interpretan la necesaria independencia intelectual del crítico en términos de división del trabajo por la cual estaría definido su propio papel como «espectadores», y garantizado por normas de procedimiento que asegurarían la separación institucional y teórica en relación con los «actores» cuya labor aquéllos estudian.¹⁰ Éste es, en efecto, un papel útil e importante, pero no basta para una investigación educativa del género científico-social crítico. Lo que fija el discurso científico y los procesos de ilustración de la tarea investigadora en la tarea de transformar las situaciones educativas es un compromiso concreto con el mejoramiento de la educación. Para que la investigación logre la transformación concreta de situaciones educacionales reales, precisa una teoría del cambio que vincule a investigadores y practicantes, en una tarea común, en la que se trascienda la dualidad de los papeles de la investigación y la prác-

tica. Punto que Habermas concibe de la manera siguiente:

[...] la teoría, al tiempo que hace consciente, puede crear condiciones bajo las cuales se disuelvan las distorsiones sistemáticas de la comunicación, siendo posible conducir entonces un discurso práctico; pero no contiene ninguna información que prejuzgue la acción futura de los afectados. Como tampoco el psicoanalista tiene derecho a formular propuestas de acción prospectiva: el paciente ha de llegar a sus propias conclusiones en cuanto respecta a sus propios actos.¹¹

La plena misión de una ciencia educativa crítica requiere participantes que colaboren en la organización de su propia ilustración, y que estos tomen decisiones sobre cómo van a transformar sus situaciones, así como un análisis crítico permanente a la luz de las consecuencias de tales transformaciones, con el fin de respaldar el compromiso del discurso científico, los procesos de ilustración y la acción práctica. Pero éstas son tareas para los participantes en las situaciones educacionales, primordialmente, quienes por medio de sus prácticas interpretan y constituyen tales situaciones como educacionales, y viven soportando las consecuencias de las transformaciones hechas por ellos. El investigador como «espectador» muy limitado en su capacidad para transformarlas y pocas veces soporta las consecuencias de ninguna transformación real que se produzca. Así que preferiremos quizá rechazar la descripción que hace Comstock del papel del investigador crítico *vis-à-vis* de los participantes:

Prácticamente [la investigación social crítica] requiere que el investigador crítico parta de los entendimientos intersubjetivos de los participantes en relación con un cierto estado de cosas social, y que retorne a esos participantes con un programa de educación y de acción orientado a cambiar los entendimientos y la condición social de estas personas.¹²



La fuente de los programas de educación y de acción diseñados con fines de ilustración, sin duda, no puede ser otra que *los participantes mismos*, no «los investigadores críticos». Habermas compara el papel de la ciencia social crítica (en relación con los grupos comprometidos a la autorreflexión y a la transformación de las condiciones de su acción) a la función del psicoanálisis.¹³ Al hacerlo suscita la posibilidad de que el investigador crítico sea como una especie de versión sociopolítica del psicoanalista. Sin embargo, se ha dado cuenta del peligro de crear una nueva clerecía de analistas sociales. Como él dice: «en un proceso de ilustración solo puede haber participaciones».¹⁴ Desde el punto de vista de la práctica, esto sólo puede significar dos cosas: por una parte, significa que los «espectadores» que ayudan a establecer procesos de autorreflexión en las escuelas han de convertirse en participantes en las escuelas mismas, por otra parte significa que las comunidades escolares deben convertirse, en participantes, y verse a sí mismas como tales, en un proyecto social general por el cual la educación y las instituciones educativas puedan ser transformadas críticamente en el seno de la sociedad en general. Las tareas de una ciencia educativa crítica no pueden divorciarse de las realidades prácticas de la educación en unas escuelas y unas clases concretas, como tampoco de la realidad política de que las escuelas mismas son expresiones históricas concretas de la relación entre educación y sociedad. Sin un arraigo concreto y práctico en procesos de investigación susceptibles de crear comunidades críticas de enseñantes, de estudiantes y otras, la investigación educativa se ve obligada a justificarse en términos mucho más generales (como tratar de ejercer influencia en los «amos de la política» o cambiar las condiciones de legitimación de ciertos programas educativos). Si no impulsa movimientos específicamente políticos en la educación, corre el peligro de tratar a los agentes a los que pretendía influir o ilustrar como categoría abstracta y reificada o clase («dueños de la política», «educadores». ... incluso «maestros» en general). Buena parte de la investiga-

ción crítica de hoy en materia de educación es víctima de esa reificación y omite «nombrar a las personas a quienes se dirige» (según la expresión de Fay). Y al hacerlo así se convierte en una especie de investigación interpretativa, falta de compromiso práctico, porque no emplea una teoría en la que se subsuman el cambio educacional, el social y político.

El antídoto contra esa reificación de los agentes educativos y de las situaciones educativas es el compromiso concreto con la tarea de la transformación educativa. Este antídoto puede realizarse mediante un trabajo colaborativo para la transformación de los estados de cosas concretos y las instituciones de la educación. Dicho de la manera más sencilla, la contribución de la investigación educativa a la práctica educativa debe evidenciarse en mejoras reales de las prácticas educativas concretas, de los entendimientos actuales de dichas prácticas por sus practicantes y de las situaciones concretas en que dichas prácticas se producen. En relación con este último escenario de las mejoras, hemos de recordar que las situaciones educativas no se constituyen como tales en función de cosas como ladrillos y mortero, recursos financieros, aprovechamiento del tiempo y disposiciones orgánicas. Más importante es tener en cuenta que todo esto adquiere su carácter educativo porque las personas actúan con ello de ciertas maneras que ellas entienden como educativas. Las prácticas constituyen las situaciones educativas y, en particular, las prácticas de los enseñantes, los administradores, los estudiantes, los padres y otros cuyas acciones, a su vez, están en parte configuradas como reacción ante las prácticas de la educación institucional. Para mejorar las situaciones educativas reales, por consiguiente, hemos de transformar las redes interactivas de prácticas que las constituyen.

Este énfasis sobre la práctica y sus transformación no sorprenderá a quienes estén familiarizados con el desarrollo de la teoría social y de la filosofía social desde el desafío planteado por Marx con su famosa *Eleventh thesis on Feuerbach*. Por esa época escribía también:



La doctrina materialista de que los hombres son producto de sus circunstancias y de su formación y de que, por consiguiente, unos hombres cambiados serán producto de otras circunstancias y de una formación cambiada, pasa por alto que son los hombres quienes cambian las circunstancias y que el educador mismo tiene necesidad de ser educado.

Cambiar las circunstancias, por tanto, sería una tarea simultánea, un proceso dialéctico, no el acertijo del huevo y de la gallina. Por eso escribí:

La coincidencia entre el cambio de las circunstancias y el cambio de la actividad humana únicamente puede concebirse y entenderse racionalmente como una práctica revolucionaria.

Al comentar la concepción de la práctica según Marx y el «germen» de su epistemología, Michael Matthews reitera este impulso y subraya cómo Marx logró trascender la vieja doctrina materialista:

Marx ofreció una nueva versión del materialismo. Concretamente se trata del materialismo *histórico*, de un materialismo que veía la práctica o actividad humana consciente como mediación entre la mente y la materia, como algo que por efecto de su mediación altera tanto la sociedad como la naturaleza. La conciencia surge de la práctica y está conformada por ella, y es juzgada, a su vez, en y por la práctica.¹⁵

Esta última frase («es juzgada a su vez en y por la práctica») toca el núcleo mismo del debate sobre la investigación educativa y su aportación crítica al mejoramiento de la educación. Se alude con frecuencia a ese tema en los escritos sobre investigación educativa¹⁶ que aducen que la misma debe ser juzgada no sólo por cómo ella transforma la mentalidad de los practicantes sino también, y simultáneamente, por su aportación a la transformación de la educación misma. Para los investigadores que permanezcan *externos* a los contextos educativos que se estudian, esto implica nuevas relaciones entre

investigadores y practicantes: relaciones colaborativas, en las que el «observador» se convierte en un «crítico amigo» que ayuda a los «actores» para que actúen con más sabiduría, prudencia y sentido crítico en el proceso de transformar la educación. El éxito de la labor de esos «críticos amigos» puede juzgarse por la medida en que la misma haya servido a los que actúan en el proceso educativo para mejorar sus prácticas educativas, sus autoentendimientos y las situaciones e instituciones en las que trabajan. Desde esa perspectiva, el éxito de la investigación educativa conducida por personas ajenas no se mide en función de la cantidad de experiencia y trabajo de los enseñantes que hayan sido capaces de expropiar en favor de la bibliografía de investigación en las situaciones reales y concretas en que trabajan esos educadores.

La implicación más significativa de este planteamiento de la ciencia educativa crítica, sin embargo, concierne a los mismos enseñantes. Está claro que una ciencia educativa crítica exige que los docentes se conviertan en investigadores dentro de sus propias prácticas, sus entendimientos y sus situaciones. Aunque haya un lugar para los «críticos amigos» y su colaboración con los enseñantes y con otros de los comprometidos en la tarea educativa para ayudarles a conducir la investigación crítica, la tarea primordial de la investigación educativa debe ser la investigación participativa realizada por aquellos cuyas prácticas constituyen, precisamente, la educación. Para demostrar cómo aquellos cuya tarea constituye la educación pueden desarrollar también formas de trabajo que instituyan una práctica reformada de la investigación educativa, puede ser útil que introduzcamos la idea de la investigación educacional activa. (...)

La investigación-acción educacional y la profesión*

[...] En el capítulo 1 sugeríamos que usualmente las «profesiones» se caracterizan por referencia

* Carr y Kemmis, op. cit. pág. 229-232.

a tres rasgos distintos. El primero era que las «profesiones» emplean métodos y procedimientos basados en conocimientos e investigaciones de orden teórico. El segundo, que los miembros de la profesión tienen un compromiso predominante para con el bienestar de sus clientes. El tercero, que individual y colectivamente los miembros de la profesión se reservan el derecho a formular juicios autónomos e independientes, exentos de controles o limitaciones de orden externo y no profesional, en cuanto a las líneas concretas de acción que procede adoptar en una situación determinada. La investigación-acción emancipatoria sugiere una imagen de la profesión enseñante que incorpora esos rasgos de una manera distintiva.

En primer lugar, la investigación-acción emancipatoria suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, así como para basar las prácticas y los procedimientos de la enseñanza en investigaciones y conocimientos teóricos organizados por los enseñantes profesionales. En el plano de la enseñanza y del aprendizaje, suministra un método mediante el cual los maestros y los alumnos pueden explorar y mejorar sus propias prácticas de clase. En el plano del currículum proporciona un método para explorar y mejorar las prácticas que constituyen el currículum. En el plano de la organización escolar proporciona un método para explorar y mejorar las prácticas que constituyen la organización escolar (por ejemplo, prácticas para división del saber en «asignaturas», para la asignación de tiempo y de recursos de personal a esas asignaturas, para orientar los estudios de los alumnos, y para la toma de decisiones en cuanto a la regulación del funcionamiento del centro a través de la política escolar). En el plano de las relaciones escuela-comunidad, la investigación-acción suministra un método para explorar y mejorar las prácticas mediante las cuales la escuela se constituye como institución educativa especializada dentro de la comunidad (por ejemplo, las prácticas de información a los padres, de relación del «saber escolar» con las preocupaciones ambientales, sociales, políticas

y económicas de la comunidad contemporánea, así como las prácticas orientadas a interesar a la comunidad en la toma de decisiones acerca del currículum y de la práctica educativa). En cada uno de estos casos, la investigación-acción proporciona un medio para teorizar la práctica actual y transformarla a la luz de la reflexión crítica.

En líneas generales, la investigación-acción emancipatoria ofrece criterios para la evaluación de la práctica en relación con la comunicación, la toma de decisiones y las tareas de la educación. Suministra medios para que los maestros puedan organizarse a sí mismos en comunidades de investigadores, a fin de organizar su propia ilustración. Ésta es una misión educativa excepcional: la investigación-acción es, en sí misma, un procedimiento educativo. Así pues, plantea a los maestros el reto de que organicen el proceso educativo en sus propias clases a través de la autorreflexión crítica, sobre las mismas bases que su propio desarrollo profesional. Esta unidad de métodos entre el desarrollo de la profesión y la educación de los estudiantes es un rasgo distintivo de la profesión docente. La investigación-acción emancipatoria proporciona un enfoque por medio del cual es posible lograr el desarrollo de una base teórica y de investigación para la práctica profesional.

El segundo rasgo de una profesión, su compromiso para con el bienestar de sus clientes, en el caso de la profesión enseñante, se refiere tanto a la educación de los estudiantes como el papel educativo de la escuela en relación con los padres y con la sociedad en general. Quizá parezca escasamente polémico que se diga que el papel central de las escuelas es el educador. Pero si se entra más a fondo, y críticamente, en el papel y en la función de la escuela, resultará obvio que los centros se ven constantemente limitados en su misión educativa y cada vez más obligados a adoptar un papel pasivo, de «transmisión», que los conduzca a reproducir acríticamente las relaciones sociales, políticas y económicas del *statu quo*. Ésta es, en esencia, una función de socialización: la preparación acrítica



de los estudiantes para su participación en los marcos sociales y económicos particulares de la sociedad. Demasiado a menudo, la escuela contempla las estructuras de la sociedad como algo dado, en vez de tratarlas como problemáticas, aunque sean una construcción humana y social, producto de numerosas decisiones y expectativas. Para la escuela, aceptar el supuesto de que nuestra estructura social sea «natural» o «dada» es privar a la educación de su función crítica y a los centros de su papel crítico.

Lo que esto significa, es que, si los centros han de funcionar como instituciones educadoras, han de aceptar una obligación que ultrapasa el régimen interno y considerar, por ejemplo, las políticas oficiales en materia de educación, las categorías y condiciones de empleo de los enseñantes y la educación de la comunidad. Por tanto, incumbe a la profesión la responsabilidad especial de promover la reflexión crítica en el seno de la sociedad en general, así como la responsabilidad de reflexionar autocriticamente sobre la racionalidad y la justicia de su propio proceso autoeducativo. La investigación-acción emancipatoria es una manera de analizar críticamente y generalizar el compromiso de la profesión para con el bienestar de sus clientes.

Si la profesión educadora ha de tener derecho a formular juicios sobre sus prácticas, libre de influencias limitativas externas y no profesionales, es preciso que los miembros de la misma desarrollen su práctica profesional basados en una ciencia concretamente educativa. Dada la naturaleza crítica de la educación, no obstante, la profesión no puede aislarse de las preocupaciones y de los intereses de los grupos que forman su clientela. Si quiere ejercitar su función crítica tendrá que impulsar la participación de los estudiantes, los padres, los patronos y las comunidades en la toma de decisiones acerca del curriculum y, a ser posible, en la conducción de las actividades educativas. La libertad

de la profesión existe dentro de un marco de referencia comunitario. O, para decirlo de otro modo, puesto que la práctica de la educación es intrínsecamente política (ya que sirve a unos intereses a expensas de otros, distribuye oportunidades por el porvenir y orienta a los estudiantes de maneras determinadas hacia la vida social), los enseñantes deben tener en cuenta los valores y los intereses de las diferentes clientelas a que atiende la escuela.

El juicio profesional del enseñante, sin embargo, sigue siendo una prerrogativa profesional. No todas las decisiones con repercusión sobre la educación pueden ser tomadas por grupos o comisiones que representen los intereses de todas las clientelas, ya que está en la naturaleza de la toma de decisiones educativas en la práctica que éstas hayan de ser inmediatas. Por eso, la sociedad demanda maestros profesionales, no simple técnicos instructores. En cualquier caso, las decisiones prácticas de los enseñantes profesionales han de atenerse siempre a dos salvaguardas: la primera, que aquéllas estén informadas por una teorización y una investigación educacional crítica: la segunda, que se inspiren en la guía de un compromiso general para con el bienestar de los clientes, compromiso que se incorpora concretamente en los procesos participativos de la decisión sobre el curriculum y que reclaman la intervención de los estudiantes, los padres, los patronos y otros miembros de la comunidad.

Más allá del plano individual, las escuelas pueden proveer a la organización de grupos de desarrollo crítico entre su personal, con objeto de investigar las prácticas a nivel de centro, y la profesión en su conjunto puede organizar redes de investigación que permitan el desarrollo crítico de la práctica. En cierta medida, esas actividades existen ya en forma de desarrollo curricular gestionado por el centro y de programas internos de formación del claustro. La profesión debería considerar prioritario el fomento de estas redes investigadoras.



NOTAS DE LA LECTURA:

Los paradigmas de la investigación educativa

¹⁸ A. Giddens. *Positivism and Sociology*, Heinemann, Londres 1974. p.i.

¹⁹ L. Kalakowski. *Positivisi Philosophy*, Penguin, Harmondsworth (Middlesex) 1972. pp. 11-12.

²⁰ D. J. O'Connor. «The nature and scope of educational theory», en: LANGFORD G. y D. J. O'Connor, recopiladores, *New Essays in the Philosophy of Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1973. p. 64.

²¹ Véase J. S. Mill. *Collected Works*, University of Toronto Press, Toronto 1963; NAGEL E., *The Structure of Science*, Harcourt Brase Jovanovich, Londres 1961; C. G. HEMPEL, *Philosophy of Natural Science*, Prentice Hall. Englewood Cliffs (Nueva Jersey), 1966.

²² Nagel. *op. cit.* (nota 21)

La sociología de la educación, del funcionalismo a la fenomenología

¹ M.D.F. Young. recopilador, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier Macmillan, Londres, 1971.

² A. Schutz. *The Phenomenology of the Social World*, North-western University Press, Evanston, 1967.

³ P. L. Berger y T. Luckman. *The Social Construction of Reality*, The Penguin Press, Londres, 1967.

⁴ N. Keddie. «Classroom knowledge», en: YOUNG, *loc. cit.* (nota 1). pp. 133-160.

⁵ A. V. Cicourel y J. Kitsuse. *The Educational Decision-makers*, Bobbs-Merrill Co., Indianápolis 1963.

⁶ W. Outhwaite. *Understanding Social Life: The Method Called Verstehen*, George Allen and Unwin, Londres 1975. Este libro proporciona una útil introducción histórica sobre el auge de los métodos interpretativos.

¹⁰ M. Weber. *The Theory of Social and Economic Organization*, The Free Press, Nueva York 1964. p. 88.

¹¹ En este contexto importa recordar que las ideas de Pavlov sobre el condicionamiento, luego tan importantes para el desarrollo de la psicología conductista, estaban fundadas en una analogía entre comportamiento y reflejos: es decir en una analogía entre la acción y un tipo de comportamiento en el que no influyen, que sepamos, los significados que atribuimos al mismo.

¹² A. J. Ayer. *Man as a Subject for Science*, Athlone Press, Londres, 1964.

¹³ Los aspectos históricos y teoréticos de las explicaciones del *verstehen* se discuten con detalle en Outhwaite, *op. cit.*

La ciencia educativa crítica como investigación para la educación

¹ J. Farganis. «A preface to critical theory», *Theory and Society*. vol. 2, 1975, núm 4. p. 504.

² K. Marx, «Theses on Feuerbach», en: ENGELS, A. recopilador, *Ludwig Feuerbach*, International Publisher, Nueva York 1941.

³ J. BLEICHER, *Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1980. p. 233.

⁴ B. Fay, *Social Theory and Political Practice*, George Allen and Unwin, Londres, 1977. p. 109.

⁵ D. Comstock. «A method for critical research», en: BREDO E. y W. Feinberg, recopiladores, *Knowledge and Values in Social and Educational Research*, Temple University Press, Filadelfia 1982. pp. 378-379.

⁶ Un ejemplo impresionante de análisis de educación crítica realizado por un grupo de estudiantes se encuentra en School of Barbiana (colectivo de autores), *Letter to a Teacher*, Penguin Education Special, Harmondsworth 1971. El libro es una requisitoria tremenda contra las disposiciones educativas para los hijos de los campesinos en Italia, y revela una gran lucidez crítica acerca de la educación y una comprensión muy aguda de las prácticas que podrían constituir una alternativa viable a las disposiciones públicas para estos niños.

⁷ P. Freire. *Cultural Action for Freedom*, Center for the Study of Social Change, Cambridge (Mass). p. 27.



⁸ En J. Habermas, *Knowledge and Human Interest*, traducción de J. J. Shapiro, Heinemann, Londres 1972, y en su *Theory and Practice*, Heinemann, Londres, 1974.

⁹ Habermas. *op. cit.* (1974), p.2.

¹⁰ Para un ejemplo de este planteamiento, véase T. Popkewitz, *Paradigma and Ideology in Educational Research*, Falmer Press, Lewes, 1984.

¹¹ J. Habermas. *op. cit.* (1974). pp. 38-39.

¹² D. Comstock, *op. cit.*

¹³ Por ejemplo, J. Habermas, *op. cit.* (1974), p. 29.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 40.

¹⁵ M. Matthews, *The Marxist Theory of Schooling: A Study of Epistemology and Education*, Harvester, Brighton 1980, p. 86.

¹⁶ Por ejemplo, B. Simon, «Educational Research: Which way?», *Research Intelligence*, vol. 4, 1978, núm. 1, pp. 2-7; P. BROADFOOT, «Educational research through the looking glass», *Scottish Educational Review*, vol. II, 1979, núm. 2, pp. 133-142; J. CODD, «Educational research as political practice», trabajo presentado a la reunión anual de la Australian Association for Research in Educational, noviembre de 1983, Canberra.



TEMA: La problemática significativa en el marco de la investigación educativa

LECTURA: LAS CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN*

PRESENTACIÓN

Este texto forma parte del libro "El cambio educativo desde la investigación-acción" en el que se "trata de la investigación-acción como forma de desarrollo profesional del docente". En él se hace inicialmente una semblanza del inicio de esta metodología, los problemas relacionados con su manejo, como fórmula de aprendizaje y se presentan algunos estudios de caso. El capítulo seleccionado se ocupa de la presentación de las características de este modelo, la naturaleza del proceso, su aplicación al campo de la educación y algunas formas de resistencia que surgen a su implementación.

Lo importante es reconocer la posibilidad de desarrollar un proceso investigativo y de transformación desde este planteamiento.

CAPÍTULO IV

Las características fundamentales de la investigación-acción

Este capítulo estudia sistemáticamente las características fundamentales de la investigación-acción y pone de manifiesto como ésta unifica actividades que a menudo se han considerado muy diferentes. En él muestro que las actividades de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación forman parte integrante del proceso de investigación-acción.

* John Elliott. "El cambio educativo desde la investigación-acción". Madrid, Morata, 1991.

Indico que el tratamiento de distintas actividades como funciones muy independientes constituye una característica del incesante crecimiento de los sistemas tecnocráticos de vigilancia y control bajo la apariencia de reforma curricular. No obstante, afirmo que este crecimiento genera y estimula la aparición de una cultura profesional de oposición en forma de investigación-acción. Pero ésta no es sólo una respuesta reaccionaria y defensiva al cambio tecnológicamente controlado, sino que constituye una forma de resistencia creadora porque no se dedica a conservar la antigua cultura profesional de los docentes, sino que la transforma.

El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.

La mejora de una práctica consiste en implantar aquellos valores que constituyen sus fines; por ejemplo: la "justicia" en la práctica legal; la "atención al paciente" en la medicina; la "conservación de la paz" en la política, la "educación" en la enseñanza. Tales fines no se manifiestan sólo en los resultados de una práctica, sino también como cualidades intrínsecas de las mismas prácticas. Por ejemplo, si el proceso de enseñanza ha de influir en el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes en relación con los contenidos curriculares, debe manifestar esas cualidades como "apertura ante sus preguntas, ideas y formas de pensar"; "compromiso respecto al dialogo abierto y libre", "respeto hacia las pruebas", "preocupación por la promoción del pensamiento independiente" e "interés por la materia". La enseñanza actúa como mediador en el acceso de los alumnos al *currículum* y la calidad de ese proceso mediador no es insignificante para la calidad del aprendizaje.

Lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica

de ciertas cualidades que la constituyen como *proceso educativo* capaz de promover unos *resultados educativos* en términos del aprendizaje del alumno. El concepto de educación como fin de la enseñanza, como ocurre con los conceptos de los fines de otras prácticas sociales, trasciende la conocida distinción entre proceso y producto. La mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos. La consideración de uno de esos dos aspectos por separado no es suficiente. La calidad de los resultados del aprendizaje sólo es, en el mejor de los casos, un indicador indirecto de la posible calidad del proceso docente. El hecho de que un aprendizaje de mala calidad dependa causalmente de una enseñanza deficiente debe determinarse en los casos concretos. No podemos presumir sin más una relación causal directa. Aunque las evaluaciones de la calidad educativa de los resultados del aprendizaje pueden ayudar a los profesores a reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, son insuficientes como fundamento para su evaluación. La práctica de la enseñanza debe evaluarse también en relación con sus cualidades intrínsecas. Cuando se pretende mejorar la práctica, hay que considerar conjuntamente los procesos y los productos. Los procesos deben tenerse en cuenta a la luz de la calidad de los resultados del aprendizaje y viceversa.

Este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental de lo que SCHON ha denominado *práctica reflexiva* y otros, entre los que me incluyo, *investigación-acción*.

Cuando se considera la práctica como la traducción de los valores que determinan sus fines a formas concretas de acción, su mejora supone necesariamente un proceso continuado de reflexión a cargo de los prácticos. Esto se debe, en parte, a que lo que constituye una adecuada traducción del valor está muy relacionado con contexto. Ha de juzgarse siempre en relación con las circunstancias concretas. Las reglas generales son orientaciones para reflexionar extraídas de la experiencia, que no la sustituyen.

Lo que, en último término, constituye la traducción adecuada de un valor es cuestión de juicio personal en las circunstancias concretas, pero como los juicios personales son por su propio carácter siempre discutibles, los profesionales que de verdad quieren mejorar su práctica tienen también la obligación de reflexionar continuamente sobre ellos *in situ*. Los valores están siempre abiertos a la reintegración a través de la práctica reflexiva; no pueden definirse en relación con puntos de referencia fijos e inmutables que sirvan para medir las mejoras habidas en la práctica. La comprensión que el profesional reflexivo tiene de los valores que trata de llevar a la práctica se transforma sin solución de continuidad en el proceso de reflexión sobre tales tentativas. Los valores constituyen normas en permanente recesión.

Estudiaré a continuación con mayor detalle la naturaleza de este proceso continuado de reflexión. Tras la publicación de los trabajos de Donald SCHON sobre "práctica reflexiva" (1983 y 1987), esta expresión se ha hecho muy popular en el discurso relativo al desarrollo profesional. Pero existen diversos tipos de reflexión práctica que suponen distintas concepciones de las clases de fines que deben llevarse a la práctica. El movimiento de investigación-acción educativa que surgió hace veinte años en el Reino Unido hizo esto mismo oponiéndose al desarrollo de una tecnología curricular que insistía en la especificación antecedente de resultados mensurables de aprendizaje (STENHOUSE, 1975, capítulos 5-7). El movimiento defendía la importancia de los valores del proceso para estructurar el *currículum*. Pretendo situar la investigación-acción en el tipo de práctica reflexiva que aspira a mejorar la concreción de los valores del proceso.

Cuando los valores determinan los fines de una práctica, esos fines no deben tomarse como objetivos concretos que pueden llevarse a la práctica sin dificultad en algún punto futuro del tiempo. Si así fueran, constituirían fines técnicos que podrían especificarse con claridad de antemano. En la medida en que está implicada la reflexión, constituye un razonamiento técni-



co sobre cómo conseguir un producto final previsto. Los valores, en cuanto fines, no pueden determinarse con claridad de forma independiente de la práctica y antecedente a ella. En este contexto, ella misma constituye una interpretación de sus fines en una situación práctica concreta. Los fines se definen en la práctica y no con anterioridad a ésta.

El tipo de reflexión al que aludimos aquí es muy diferente del razonamiento técnico que versa sobre los medios para conseguir un fin. Es a la vez ético y filosófico. En la medida en que la reflexión trata de la elección de un curso de acción en un determinado conjunto de circunstancias para llevar a la práctica los propios valores, reviste carácter ético. Pero como la elección ética supone la interpretación de los valores que han de traducirse a la práctica, la reflexión sobre los medios no puede separarse de la reflexión sobre los fines. La reflexión ética tiene una dimensión filosófica.

La reflexión dirigida a la puesta en práctica de los valores puede describirse como filosofía práctica (véase ELLIOTT, 1987). Esa descripción dirige nuestra atención hacia el papel que las críticas reflexivas de las interpretaciones de valor incluidas en la práctica pueden desempeñar para mejorarla. Esas críticas filosóficas capacitan a los prácticos para reestructurar de forma permanente sus conceptos de valor de manera que iluminen progresivamente los problemas y posibilidades prácticos. La filosofía no es sólo una disciplina académica disociada de la realidad de las prácticas sociales cotidianas y cultivada por especialistas que operan fuera de ellas.

→ La investigación-acción constituye una forma alternativa de describir el tipo de reflexión ética mencionada. En contraste con la "filosofía práctica", la expresión llama la atención sobre la importancia que tienen los datos empíricos en cuanto fundamento de una mejora reflexiva de la práctica. No obstante, esto no es más que una cuestión de énfasis en distintos contextos comunicativos. Dentro de una práctica ética, la calidad de la reflexión sobre los fines en perspectiva incluidos en ella depende de la calidad de los datos de la misma que podamos recopi-

lar. Sin embargo, una reflexión filosófica de este tipo modifica las concepciones de los fines de un modo que cambia la propia comprensión de lo que constituyen buenos datos sobre la práctica. Por tanto, no podemos mejorar la metodología de la investigación-acción con independencia de la reflexión filosófica. Las dos descripciones toman dimensiones de la reflexión ética sobre la práctica que se entrecruzan y son dependientes entre sí. Ambas descripciones llevan consigo una crítica implícita de la tendencia a disociar la filosofía y la investigación de las realidades de la práctica. Al situarlas en el campo práctico de quienes están en el interior del sistema, pasan a formar parte de la tentativa de organizar la expresión de la reflexión ética que pueda defender ese campo contra la incursión de la racionalidad técnica en la forma de pensar de las personas sobre la práctica. Si la reflexión práctica se estructura únicamente como una forma de razonamiento técnico o instrumental, no sólo no habrá posibilidad de una reflexión filosófica personal sobre los valores, sino tampoco de una dimensión ética de las prácticas sociales. La ética se proyecta en un ámbito de fines que pueden determinarse con independencia de la práctica y antecediendo a la misma.

En el campo de la educación, la expresión "investigación-acción" fue utilizada por algunos investigadores educativos del Reino Unido para organizar un paradigma alternativo de investigación educativa que apoyara la reflexión ética en el dominio de la práctica. Estos investigadores rechazaron el paradigma positivista establecido sobre la base de que servía a los intereses de quienes consideraban la investigación como el fundamento de reglas técnicas que reflejaran una relación causal entre medios y fines para controlar y configurar las prácticas de los profesores. No obstante, hay indicios de que la investigación-acción ha sido secuestrada al servicio de la racionalidad técnica. Se estimula a los profesores para que consideren la investigación-acción como una investigación de la forma de controlar el aprendizaje del alumno, para obtener objetivos predefinidos de apren-



dizaje sin tener en cuenta la dimensión ética de la enseñanza y el aprendizaje. Preveo que la investigación-acción acabará siendo recomendada encarecidamente como estrategia que ayuda a los profesores a elevar al máximo el aprovechamiento de los alumnos respecto a los objetivos del *Curriculum Nacional*.

Puede que haya llegado el momento en que los facilitadores de la práctica reflexiva dejen de utilizar la expresión "investigación-acción". Yo mismo intento expresar esta idea con palabras diferentes. He empezado a hablar sobre la práctica reflexiva como "ciencia moral" (véase ELLIOTT, 1989a).

La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional. Con respecto a este desarrollo, la investigación-acción informa el juicio profesional y, por tanto, desarrolla la prudencia práctica, es decir, la capacidad de discernir el curso correcto de acción al enfrentarse a situaciones concretas, complejas y problemáticas. No conozco mejor declaración sobre la naturaleza de la prudencia práctica que la oración de San Francisco cuando le pide a Dios paciencia para aceptar las cosas que no puede cambiar, el valor de modificar lo que está en condiciones de cambio y la sabiduría para conocer la diferencia. Si la investigación-acción consiste en el desarrollo de esta forma de comprensión práctica, constituye una forma de investigación que reconoce por completo la "realidad" a la que se enfrentan los prácticos con su carácter concreto y su engañosa complejidad. Resiste la tentación de simplificar los casos mediante abstracciones teóricas, pero utiliza e incluso genera teoría para iluminar de forma práctica aspectos significativos del caso. En la investigación-acción, la comprensión analítica o teórica mantiene una relación de subordinación con el desarrollo o de una visión sintética u holista de la situación en conjunto.

Por tanto, la investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores. En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos. Aunque el análisis teórico constituye un aspecto de la experiencia reflexiva, su subordinación a la comprensión y el juicio prácticos asegura su indisociación de la realidad a la que se enfrentan los profesionales. Ya no se percibe como "alejada". No obstante, ¿desaparece su carácter amenazador al estar controlada por la búsqueda de la comprensión práctica? Más adelante aclararé que, para los profesores apegados a la cultura tradicional de las escuelas, la investigación-acción resulta aún más amenazadora que la investigación tradicional a cargo de extraños.

En cuanto forma de conocimiento profesional del práctico, la sabiduría práctica no se almacena en la mente como conjunto de proposiciones teóricas, sino como un repertorio de casos procesado de forma reflexiva. Los conocimientos teóricos están incluidos en dichos casos, pero, al tratar de comprender las circunstancias concretas actuales, se utilizan ante todo los casos como tales. Las comparaciones con casos antecedentes ilustran de forma práctica las características importantes de la situación actual. En la medida en que esas comparaciones no sean suficientes para proporcionar una comprensión práctica pertinente de una situación, convendrá efectuar algún análisis teórico explícito y las perspectivas que surjan del mismo informarán y fundamentarán la posterior descripción narrativa del caso.

Condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar. Esa sensación de que hace falta cambiar alguno o varios aspectos de la práctica para implantar de forma más plena sus objetivos y valores activa esta forma de investigación y reflexión. Decía en el Capítulo Primero que la investigación-acción educativa surgió en el Reino Unido

en un contexto en que los profesores estaban insatisfechos con las aportaciones del *curriculum* tradicional y comenzaron a realizar cambios radicales tanto en los contenidos curriculares como en los procesos mediante los cuales se estructuraba y operaba como mediador en relación con los alumnos de las escuelas. Al menos en estado embrionario, la investigación-acción surgió como una forma de desarrollo curricular en las escuelas innovadoras durante los años sesenta. Los universitarios, como STENHOUSE y yo mismo, comenzaron a discernir y organizar su lógica subyacente. Creo que, para los teóricos universitarios de la educación, constituye una tarea importante, pero depende de los intentos reflexionados de los profesores para cambiar sus prácticas curriculares y pedagógicas en las escuelas. Al organizar la lógica de investigación implícita en esos intentos, los teóricos universitarios de la educación pueden ayudar a alimentar, proteger y mantener la cultura profesional que surge frente a las poderosas fuerzas conservadoras y tecnocráticas que actúan en el sistema educativo y en la sociedad en general.

La investigación-acción unifica procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo: la enseñanza, el desarrollo del *curriculum*, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional. *En primer lugar*, la enseñanza se concibe como una forma de investigación encaminada a comprender cómo traducir los valores educativos a formas concretas de práctica. En la enseñanza, los juicios diagnósticos sobre los problemas prácticos y las hipótesis de acción respecto a las estrategias para resolverlos se comprueban y evalúan de forma reflexiva. *En segundo lugar*, como se trata de comprobar las hipótesis de acción sobre la forma de traducir a la práctica los valores, no podemos separar el proceso de investigación de comprobación de hipótesis del proceso de evaluación de la enseñanza. La evaluación constituye una parte integrante de la investigación-acción. *Tercero*, el desarrollo del *curriculum* no es un proceso antecedente a la enseñanza. El desarrollo de programas curriculares se produ-

ce a través de la práctica reflexiva de la enseñanza. El perfeccionamiento de ésta no es tanto una cuestión sobre el mejor modo de implementar un *curriculum* diseñado fuera de la escuela, sino de desarrollarlo, con independencia de que se haya iniciado por los mismos profesores o por agentes externos.

Podemos considerar los programas curriculares como conjuntos de hipótesis de acción sobre la forma de mediar en el contenido curricular respecto a los alumnos de un modo adecuado, desde el punto de vista educativo. Esas hipótesis se comprueban y reestructuran en la práctica de enseñanza mediante la investigación-acción. Desde la perspectiva de la investigación-acción, el perfeccionamiento de la enseñanza y el desarrollo del profesor constituyen dimensiones del desarrollo del *curriculum*. De ahí que "no pueda haber desarrollo del *curriculum* sin desarrollo del profesor". Esto no significa que los docentes tengan que desarrollarse antes de que puedan implementarse de forma adecuada los *curricula*, por ejemplo, asistiendo a cursos de formación permanente. Significa, en cambio, que el desarrollo del *curriculum* constituye en sí mismo un proceso de desarrollo del docente.

La investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del *curriculum* y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa. Esta concepción unificada tiene consecuencias de poder en la medida en que rechaza una división de trabajo rígida en donde las tareas y roles especializados se distribuyen en actividades organizadas desde un punto de vista jerárquico. La práctica educativa unificada refuerza a quienes "están dentro"; los profesores. en la medida en que se justifiquen las tareas y roles especializados de terceros, su objetivo será apoyar y facilitar la práctica reflexiva educativa sin destruir la unidad de sus partes constituyentes. Esto sólo puede ocurrir si las actividades más especializadas tienen la función subordinada de alimentar la unidad de la práctica reflexiva que se opone a la imposición de la hegemonía de los expertos especia-



listas sobre los prácticos, con la función de regular sus actividades desde el exterior.

La investigación-acción no refuerza la postura de los profesores en cuanto conjunto de individuos que operan de forma independiente y autónoma, que no comparten sus reflexiones con los demás. La práctica de la enseñanza no es sólo creación de individuos aislados dentro de ambientes institucionales. Está configurada por estructura cuyo poder para realizar el cambio trasciende la capacidad de cualquier individuo aislado. Esta estructuración se pone de manifiesto en la selección, sucesión y organización de los contenidos curriculares; en los programas de tareas de aprendizaje que prescriben la forma de manejar esos contenidos; en las formas de organización social de los alumnos, y en el tiempo y los recursos facilitados y repartidos en relación con las tareas de aprendizaje. Todas estas dimensiones estructurales configuran las prácticas de los profesores, circunscribiendo, por tanto, los tipos de experiencia curricular que se ofrecen a los alumnos.

Los intentos de los profesores para mejorar la calidad educativa de las experiencias de aprendizaje de los alumnos a través de la investigación-acción requieren reflexionar sobre la forma en que las estructuras del *curriculum* configuran la pedagogía. La investigación-acción "educativa" supone el estudio de las estructuras curriculares, no adoptando una postura despegada, sino comprometida con la realización de un cambio valioso.

Los profesores investigadores que dejan de lado la influencia de las estructuras curriculares reducen la investigación-acción a una forma de racionalidad técnica orientada al perfeccionamiento de sus destrezas técnicas. Es más probable que ocurra esto cuando los docentes reflexionan aislados de los demás. El individuo aislado que se plantea de qué modo las estructuras curriculares configuran su práctica, se daría cuenta de su impotencia para efectuar el cambio. Para el profesor aislado, la ignorancia es una virtud. Le permite dormir de noche con la ilusión de que el perfeccionamiento de la práctica consiste sobre todo en desarrollar ha-

bilidades técnicas. Sin embargo, no caerá en la cuenta de que esa ilusión es producto de la influencia de unas estructuras poderosas sobre la práctica de los docentes aislados. No solo enmascara su impotencia sino que también le compensa con una sensación de poder muy circunscrita las mejoras técnicas que realice en su práctica. En estas circunstancias, los docentes disocian su desarrollo profesional del curricular y de la evaluación e investigación y, en consecuencia, permiten que otros utilicen esas actividades como formas de vigilancia y control jerárquicos sobre sus prácticas.

La aparición de funciones jerarquizadas, especializadas para controlar y regular la práctica primaria constituye una característica de los sistemas de enseñanza muy centralizados y tecnocráticos. El rápido crecimiento experimentado recientemente en Inglaterra y Gales puede explicarse por la especial vulnerabilidad de la cultura tradicional desarrollada al amparo del anterior sistema descentralizado. Esta cultura apoyaba una forma irreflexiva, intuitiva y muy rutinaria de práctica que se llevaba a cabo en el mundo privado del aula, sin relación con los demás colegas. El crecimiento de un sistema tecnocrático de vigilancia y control sobre la práctica es difícil de resistir para los miembros de una cultura individualista y esotérica. Una forma de resistencia consiste en emprender diversos tipos de conductas de oposición para proteger la sensación de maestría esotérica propia de la cultura. Es un escenario proteccionista opuesto al cambio que suscita el apoyo de los alumnos, los padres y el público en general. En ausencia de ese apoyo, la conducta de oposición legítima lo mismo que se pretende rechazar, es decir, el sistema tecnocrático de vigilancia y control jerárquicos sobre la práctica de los docentes. La resistencia basada en el conservadurismo y proteccionismo profesionales no conduce a ninguna parte.

Sin embargo, hay otra forma de resistencia creadora y no sólo de pura oposición. Supone la transformación de la cultura profesional en otra que apoya la reflexión cooperativa sobre la práctica y tiene en cuenta las experiencias y percepciones de los clientes (alumnos, padres,



empleadores) en el proceso. Cuando los profesores emprenden una reflexión cooperativa sobre la base de las preocupaciones comunes e implican a sus clientes en el proceso, consiguen criticar las estructuras curriculares que configuran sus prácticas y la fuerza para negociar el cambio dentro del sistema que las sustenta. El sistema necesita la cooperación de los profesores y la desilusión profesional presente exige un compromiso negociado.

La aparición a gran escala de la investigación-acción cooperativa como forma de evaluación y desarrollo del *curriculum* centrada en el

profesor constituye una respuesta creativa frente al crecimiento de sistemas racionales técnicos de vigilancia y control jerárquicos sobre las prácticas profesionales de los docentes. De las ascuas de cultura tradicional, todavía vivas, surge el fénix de la práctica reflexiva cooperativa para presentar una resistencia creadora frente a la hegemonía de los tecnócratas. No obstante, esta situación enfrenta a quienes aspiran a convertirse en prácticos reflexivos a una serie de dilemas que describiré a continuación. Señalaré diversas tentaciones que tendrán que superar para poder resolver dichos dilemas.



LA PROBLEMÁTICA DOCENTE Y SU RELACIÓN
CON LA TEORÍA PEDAGÓGICA Y MULTIDISCIPLINARIA



PRESENTACIÓN

La segunda unidad del curso "Investigación de la Práctica Docente Propia", tiene como propósito que ustedes se apropien críticamente de elementos teórico-pedagógicos y multidisciplinarios, que les ofrece tanto la investigación educativa, como los diferentes cursos acreditados en la Licenciatura, sobre su problemática docente en estudio, a fin de que reflexionen y construyan los referentes básicos de la misma, a la luz de la realidad docente en que se está dando.

Los textos que se incluyen en la presente unidad de la Antología Básica; les ofrecen elementos que les facilitarán el logro del propósito de la unidad; en este sentido, los primeros documentos de Hidalgo Guzmán y Pedro Olea Franco, les apoyan con elementos para recuperar información que les servirá en la conformación de su banco documental básico sobre la problemática docente en estudio.

Es necesario tener presente el compromiso que implica inscribirse en una perspectiva teórica determinada, en este sentido, los textos sobre teoría social y educación de Guillermo de la Peña; y Pedagogía Crítica: una revisión de los principales conceptos de Peter McLaren, nos brindan información que nos plantea la importancia que tiene el conocer y optar por una teoría educativa determinada.

Para finalizar la unidad, se presentan escritos (Raúl Leis y John Elliott) que pretenden ofrecerles orientaciones sobre el proceso de construcción de conocimientos como resultado del ciclo prácticamente teoría-práctica.

TEMA: *La problemática a la luz de los referentes teórico-pedagógicos y multidisciplinarios*

LECTURA: FORMACIÓN Y PRIMERA RECUPERACIÓN DE CONTENIDOS DEL FONDO DOCUMENTAL BÁSICO*

PRESENTACIÓN

El autor del texto Maestro Juan Luis Hidalgo Guzmán, participa desde hace más de diez años en diversos acontecimientos y debates públicos sobre la educación en México. El libro es produc-

* Juan Luis Hidalgo Guzmán. "Formación y primera recuperación de contenidos del fondo documental básico", en: *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. México, Paradigmas Ediciones, 1992. pp. 102-104.

to de diversos talleres sobre investigación educativa que el autor ha realizado, en sus páginas se argumenta una estrategia para que los docentes recuperen críticamente su experiencia y revaloren su quehacer profesional, una propuesta viable para enfrentar los agudos problemas de la escuela pública; para reconstruir la identidad del magisterio, y desde luego, para profundizar el conocimiento de los procesos de aprendizaje.

La obra consta de 4 capítulos, en el segundo que trata sobre la construcción del objeto de investigación, se encuentra el texto que incluimos en esta Antología y que nos ofrece elementos básicos, para ir construyendo el fondo documental básico de un proyecto de investigación, de cuyas fuentes se pueden seleccionar y sistematizar los referentes teórico-pedagógicos, que ilu-



minarán nuestra problemática docente, a fin de que incrementemos el entendimiento que tenemos de ella.

El escrito entonces, nos ofrece elementos para constituir el fondo documental básico sobre la problemática docente en estudio.

FORMACIÓN Y PRIMERA RECUPERACIÓN DE CONTENIDOS DEL FONDO DOCUMENTAL BÁSICO

Los documentos que se recopilan para formar el fondo básico responden por su temática a los elementos nominales, las relaciones de la estructura construída, esto es, a los acontecimientos, su tónica y las relaciones positivas del campo problemático expresado en la estructura misma. El objetivo es "cubrir" la situación problematizada con referentes teóricos, esto es, que la estructura conceptual se corresponda con ciertos cuerpos teóricos, que sus elementos sean referidos desde categorías con claro estatuto teórico, y las relaciones pueden ser tratadas desde esos cuerpos teóricos. Es el caso por ejemplo, de algunos problemas de la vida escolar que pueden ser cubiertos desde una perspectiva constituida por varias versiones teóricas sobre el currículo. No siempre ocurre así y hay que echar mano de un conjunto documental sumamente diversificado, desde proposiciones teóricas hasta descripciones informales.

La bibliografía por su contenido puede incluir materiales informativos, tratados especializados, propuestas metodológicas, ensayos críticos, análisis para el debate, comentarios y referencias teóricas pertinentes. su composición heterogéna se corresponde con la mayor o menor complejidad de la estructura analítico-conceptual. La perspectiva cultural del investigador no debiera delimitar la diversidad documental; una cosa es que se tenga convicciones políticas e ideológicas y otra distinta es asumir una posición dogmática. Ser abiertos en la proyección de una investigación es entender que el problema planteado remite a una situa-

ción compleja que no se cubre desde una única doctrina. A la unidad del cuerpo teórico referencial, habrá que contraponer la multiplicidad de referentes que abran problemas y propicien debates.

La abundancia y la diversidad de los documentos recopilados plantean una primera tarea: su clasificación, misma que se hará con base en criterios que resultan del trabajo con la estructura analítico-conceptual. Se formarán secciones documentales en las que se agruparán documentos que tratan de las categorías, los que debaten sobre la especificidad de las relaciones, los que abordan las cuestiones metodológicas, los documentos más completos que parecen cubrir la estructura conceptual, lo que enriquecen las nociones de los referentes empíricos, los que proponen procedimientos concretos, técnicas e instrumentos, los que han de cumplir el papel de contexto; también y dada la naturaleza del objeto de estudio, se agruparán crónicas, reportajes y artículos periodísticos.

Los extractos textuales y las fichas bibliográficas constituyen un segundo rostro del fondo documental básico, que lo hace significativo y apunta a la explicación del problema planteado. Con esta actividad, el fondo se "reduce", su uso es menos aleatorio y los referentes teóricos reconstruidos se corresponden más con la posible construcción explicativa de la especificidad del objeto de investigación. Lo dicho sugiere un criterio para la constitución del fondo documental básico: no se trata de recopilar para ver qué sirve; por el contrario, los documentos se recopilan en correspondencia al análisis y la reflexión que se hace sobre la estructura analítico-conceptual y las posibilidades teóricas de quien investiga.

Terminamos estas breves recomendaciones y sugerencias con la propuesta de otra actividad que se considera particularmente útil para probar los propósitos reales de quien se asume como investigador; se trata de elaborar monografías temáticas y glosarios que enriquezcan el significado y por lo tanto, el papel de la estructura conceptual. Estos primeros productos



del trabajo con el fondo documental básico, pueden ser incluidos como apéndices de la redacción final de la investigación, empero, su elaboración no es algo que requiera esta argumentación, más bien remite a la necesi-

dad del investigador por acceder a la actualidad de los debates, digamos, a colocarse en los umbrales del desarrollo teórico para que en su momento pueda justificarse el proyecto de investigación.



LECTURA: FICHAS BIBLIOGRÁFICAS Y FICHAS HEMEROGRÁFICAS*

FICHAS BIBLIOGRÁFICAS Y FICHAS HEMEROGRÁFICAS

6.1 EL PROBLEMA GENERAL DE LAS FICHAS

PRESENTACIÓN

Las fichas forman un instrumento útil y flexible para que la investigación crezca armónicamente; las fichas ahorran tiempo y permiten mayor rigor lógico en la exposición de un tema y de esta manera, superan la improvisación y el empirismo con que generalmente los estudiantes elaboran sus trabajos documentales.

Estos planteamientos con las técnicas específicas para la elaboración de las fichas bibliográficas en sus diferentes casos, son los que contiene el texto que ahora les ofrecemos y que nos permite contar con un recurso para ordenar datos y sacar provecho de las horas de trabajo.

La información del escrito nos ofrece elementos para recopilar y ordenar los documentos seleccionados, y constituir el banco documental básico sobre la problemática docente que se trabaja e impone una mayor consistencia a dicha actividad.

El texto es el capítulo VI del manual, que trata en general de las técnicas de investigación documental y de la redacción de trabajos escritos que se utilizan para hacer documentos académicos como informes, ensayos y reportes.

El manual de técnicas de investigación documental es fruto del esfuerzo y de la experiencia docente del autor, particularmente como profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, y de la elaboración de diferentes trabajos de esta naturaleza.

* Pedro Olea Franco. "Fichas bibliográficas y fichas hemerográficas", en: *Manual de técnicas de investigación documental para la enseñanza media*. México, Esfinge, 1993. pp. 73-93.

Al referirnos a las fichas, aunque sólo nos ocupemos aquí de las bibliográficas y de las hemerográficas, conviene establecer el valor que tienen.

Las fichas forman el instrumento más útil y flexible, para que la investigación crezca armónicamente, de todos cuantos pudiéramos emplear en estas tareas. Lamentablemente constituyen también el problema medular de la investigación, pues hay quienes creen que esta disciplina se reduce a elaborar fichas con cierta corrección y que no importa lo que se haga con ellas. En este caso, se confunde el medio con el fin, el instrumento con el fruto que debe obtenerse de su empleo.

Los estudiantes que no captan desde un principio que las fichas ahorran tiempo y permiten mayor rigor lógico en la exposición de un tema, se sienten impulsados a prometer al profesor que harán todo tipo de resúmenes y hasta de "investigaciones", con tal de que les permita evadir las tarjetas. No ven en ellas un instrumento, si no un obstáculo que echa por tierra sus iniciativas y sus fantasías. Aunque ambas características deban estar en los hombres de grandes vuelos, admitamos que ayudan más al artista que al investigador. Para éste, el trabajo no es producto de su fantasía ni de las felices ocurrencias que haya tenido al tomar la hoja de papel. Aquellos alumnos que gusten de la improvisación y el empirismo, deben recordar siempre, que la investigación es producto de la lógica y de la concatenación bien estructurada de los razonamientos.

Las fichas no son, por lo tanto, un capricho de los profesores que enseñan técnicas de investigación documental, sino el mejor recurso para ordenar datos y para sacar provecho de las horas de trabajo. Al principio, parecería difícil consignar en una tarjeta todos los datos que permiten identificar un libro, una revista o un diario. Pero es más difícil comprender una

ecuación de primer grado, y la práctica hace que la encontremos sencilla. Con las fichas sucederá lo mismo; de la práctica continua se obtendrá su rápido manejo.

6.2 UTILIDAD DE LAS FICHAS

Si leyéramos sin tomar nota de los elementos que nos ayudan a identificar la obra que consultamos, parecería que carecemos de memoria. Tal vez vendría a cuento aquel refrán popular que dice: "En pueblo de no sé dónde,/ veneran no sé qué santo,/ le dicen no sé qué cosas/ y ganan no sé qué tanto." La imprecisión no podría ser más grande. Se ignora todo, porque se ha eliminado el término final de cada proposición.

Lo mismo sucedería si dijéramos que leímos algo en un libro cuyo título y autor no recordamos. Aunque se recordaran algunos detalles aislados, sería imposible remitir al lector, o al investigador, a que consultara o comprobara el contenido de una obra que nos pareciera valiosa o que hubiéramos consultado. La necesidad de exactitud en la investigación es la que impone el manejo de fichas, para que el valor de un trabajo sea científico. Solamente los creadores literarios (como Jorge Luis Borges, por ejemplo) se permiten inventar autores y títulos de obras que nunca existieron más que en su fantasía artística.

Nuestro caso es diferente. No importa que seamos capaces de inventar. Esa capacidad la reflejaremos, llegado el momento, en las redacciones que pertenezcan a la ficción. Como investigadores, debemos procurar que nuestros trabajos sean tan claros, por su estructura y por su técnica, que faciliten no sólo su comprensión, sino también la localización de las fuentes que hayamos consultado.

Una ficha bibliográfica (como veremos más adelante) nos describe los datos principales de un libro: el autor, el título de la obra, el número de la edición que le corresponde, quién fue su traductor, dónde se editó, cuál fue la casa editora, el año en que apareció la obra, cuántas páginas tiene, y, en fin, a qué colección pertenece.

Tres son las fuentes de las que deberemos elaborar fichas: el libro, el diario y la revista. Los demás casos serán siempre variantes de una de estas formas.

Hay cinco pasos básicos que permiten elaborar correctamente una ficha bibliográfica:

- 1º Autor:**
- a) Individual.
 - b) Coautoría y hasta de 3 autores
 - c) Institucional
 - d) Diccionarios y enciclopedias
 - e) Constituciones y códigos
 - f) Actas, cartas e informes

- 2º Título y subtítulo.** Van siempre subrayados. (En obras impresas el subrayado se indica con letra cursiva o itálica).

- 3º Pie de imprenta:**
- a) Lugar de la impresión.
 - b) Casa editorial responsable.
 - c) Año en que se imprime la obra.

- 4º Nota bibliográfica:**
- a) Número de volúmenes.
 - b) Total de páginas.
 - c) Abreviaturas de las ilustraciones.

- 5º Colección, nota de serie o biblioteca.** Siempre va entre paréntesis.

Para explicar mejor los pasos anteriores, proponemos los siguientes ejemplos de fichas bibliográficas:

A.
ARREOLA, Juan José, selector. *Lectura en voz alta*. México, Porrúa, 1971, 199 pp. (Sepan cuántos, núm. 103)

NOTA. Recuérdese que el tamaño usual de las fichas bibliográficas es de 7.5 × 12.5 cm.



B.

GÓMEZ ROBLEDO, Antonio, *et al.* *Homenaje a Antonio Caso*. México, Stylo, 1947, 317 pp.

C.

GUIRAUD, Pierre. *La semántica*. [Tr. Juan A. Hasler] México, F.C.E., c1960, 115 pp. (Breviarios, núm. 153)

D.

LOPE BLANCH, Juan M. *El habla de la ciudad de México: materiales para estudio*. México, Imprenta Universitaria, 1971, 447 pp.

E.

MATEOS MUÑOZ, Agustín. *Etimologías griegas del español*. 12^a ed., México, Esfinge, 1972, 383 pp., tabs., maps.

F.

VALDÉS BECERRIL, Francisco, y Hernández Olvera, Juan. *Español 2: segundo curso*. México, Kapelusz Mexicana, 1971, 237 pp.

A continuación vamos a ver cómo se cumple cada uno de los cinco pasos en los ejemplos anteriores:

1º Autor.—En el ejemplo A, figura como autor el que eligió las lecturas que se incluyen en el volumen. Después del nombre se escribe: selector. La peculiaridad del ejemplo B es que hay más de 3 autores; por eso, figuran únicamente los apellidos del primero que aparece en la portada. La abreviatura *et al.* (y otros) sustituye a los autores que no se anotan en la ficha. Un solo apellido y un solo nombre caracterizan al del ejemplo C, mientras que el autor del ejemplo D es solamente el director de los investigadores que reunieron el material. Del ejemplo E cabe observar que el autor firma sus obras con dos apellidos. Finalmente, en el ejemplo número F, hay que observar que se trata de una coautoría con sólo dos; por eso se registran ambos.

2º Título y subtítulo.—Van siempre subrayados* y deben tomarse (igual que los apellidos y nombres de los autores) de la portada. De no hacerlo así, podríamos falsear los títulos, pues a veces se anotan lemas o frases atractivas en las cubiertas y en la portadilla. En seguida del título y subtítulo se anota el número de la edición, desde la segunda, como en el ejemplo E. También se indica la traducción abreviada y entre corchetes, como en el ejemplo C. Asimismo, debe aclararse, después del título, si la edición es corregida o aumentada, si fue revisada, v. gr.: 3^a ed. corr.; 5^a ed. rev. y aument. Los títulos se transcriben completos, aunque sean largos. Entre corchetes indicaremos: traductor, *tr.*; editor, *edit.*; prologuista, *prol.*; compilador, *comp.*; selector, *selec.*

3º Pie de imprenta.—Esta denominación abarca tres elementos de la portada: lugar, editorial y año. El lugar es el nombre de la ciudad donde se imprime el libro. Únicamente se añadirá el del país cuando se preste a confusión, porque dos ciudades de diferentes países lleven el mis-

* Véase *supra* 7.2., lo referente a título y subtítulo.



mo nombre: Córdoba, (España); Córdoba, (España); Córdoba, (España); Córdoba, (México).

Hay casas editoras que tienen representantes en varios continentes y en varias ciudades. En la portada figuran los nombres de varios lugares. En estos casos, anotemos sólo la primera ciudad que aparezca.

El nombre de la editorial debe figurar directamente, sin la palabra "editorial" y sin abreviaturas, como S. A. u otras: Esfinge, Imprenta Universitaria, F.C.E.

La fecha que debe señalarse es la que corresponde a la edición de la que está redactando la ficha. Únicamente en trabajos científicos —las ramas de la física o de la biología— suele indicarse además el año de la primera edición.

El pie de imprenta aparece también en otro orden: casa editora, lugar y fecha. Tan correcto es así como cuando se coloca el lugar como primer elemento. Lo que conviene es que el investigador unifique su sistema de trabajo, a fin de no incurrir en confusiones.

Esta versión de ficha bibliográficas se ordena así:

BLANCO, José Joaquín, *Se llamaba Vasconcelos*, FCE, México, 1981.

Si falta algún dato del pie de imprenta, se anota así (s.l.), sin lugar; (s.e.), sin editor; (s.a.), sin año; (s.p.i.) sin pie de imprenta.

4º Nota bibliográfica.—Bajo este nombre se agrupan datos como: el número de volúmenes de que consta la obra (5v); el total de páginas, tanto las señaladas con números romanos, en el prólogo, como las que llevan numeración arábiga, en el cuerpo de la obra, v. gr.:(XI) 530 pp. Después de las páginas, figura la abreviatura de cualquier material gráfico que esté incluido en la obra: maps., fots., retrs., ilus., láms., plans.,

gráfs., etc. Cuando se indica el número de volúmenes deja de señalarse el total de páginas.

5º Colección.—También se llama nota de serie o biblioteca. Es lo último que se escribe en la ficha. No todos los libros pertenecen a una colección, serie o biblioteca. El nombre de ésta siempre va entre paréntesis, como en los ejemplos A y C.

Si alguno de los datos que deben figurar en la ficha (según acabamos de ver) no está en la portada del libro y es necesario localizarlos en otra parte del volumen (como en la página de derechos de autor o en el colofón), se anotarán entre corchetes.

Ya hemos dado una idea general de los datos que deben figurar en las fichas bibliográficas, pero no hemos hablado de las dimensiones que debe tener el trozo de cartulina que se usa para realizarlas. La ficha bibliográfica puede hacerse perfectamente en las tarjetas de 7.5 × 12.5 cm. Usar tarjetas de mayor tamaño sería estorboso.

6.3 EL REGISTRO DE AUTOR EN LOS ENCABEZADOS DE LAS FICHAS

De los cinco pasos que venimos explicando para elaborar las fichas bibliográficas, sólo el primero (el que se refiere al autor) presenta problemas. Los otros cuatro ya quedaron suficientemente explicados. En relación con las diferentes posibilidades de registrar al autor, o los autores, de un libro, ofrecemos las explicaciones de algunos casos.

A. Autor individual.—Volvamos a los ejemplos C y E, de las fichas de autor, para ver cómo se registran. Observamos que figuran primero los apellidos, con mayúscula compacta, separados por una coma, y después aparece el nombre del autor. Si usa iniciales en sus apellidos o en los nombres propios, debemos respetarlas. La coma indica que se invirtieron los elementos que componen el nombre.

B. Coautoría.—Si figuran hasta tres autores como responsables de un libro, deberán registrarse todos, en el orden en que aparezcan (v. gr.: la ficha F, en la que son dos los autores).



Si el libro fue preparado por un grupo de más de tres escritores solamente se registra el primero que aparezca, y en seguida se escribe la abreviatura *et al.* (y otros). Es el caso del ejemplo B.

C. Ficha institucional.—Hay publicaciones que pertenecen a una secretaría de Estado, o a una institución educativa. La ficha de estas obras se encabeza con el nombre del país; después figura la institución o la secretaría, que preceden al título de la obra, para concluir la ficha con los mismos datos que figuran en las demás, v. gr.:

México, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. *Impuestos arancelarios*. 3ª ed. México, Impresiones de la S.H.C.P., 1968, 230 pp.

México, Universidad Nacional Autónoma de México. *Guía de carreras universitarias*. 6ª ed. México, Imprenta universitaria, 1967, 180 pp.

D. Diccionarios y enciclopedias.—En esos casos, figura primero el nombre de la obra, a excepción de aquellas que tengan autor. Después del título, va el número total de volúmenes de que consta la obra. Complementan la ficha los demás datos ordinarios que figuran en el pie de imprenta. Lo único que varía es el año, pues aparece el del primer volumen y el del último, cuando se trata de obras divididas en varios tomos, v. gr.:

Diccionario Porrúa de la Lengua Española. México, Porrúa, 1969, 849 pp.

The New Caxton Encyclopedia, 18v. London, The Caxton Publishing Company, 1966-1969.

Si los ejemplos anteriores podemos considerarlos como generales, convendrá ver también dos de artículos localizados en enciclopedias.

"Giotto". *The New Caxton Encyclopedia*, 18v. (London, The New Caxton Publishing Company, 1966-1969), v. 9, 1967, pp. 2 719-2 720.

"Japón". *Diccionario Enciclopédico Salvat*, 12v. (Barcelona, Salvat, c1960), v. VII, 1960, pp. 378-385

Siempre que el pie de imprenta figure entre paréntesis, nos hallamos ante una obra citada parcialmente; después del paréntesis se indica la página o página a las que nos remitamos. La abreviatura *p.* puede valer para ambos casos; significa *página o páginas*.

E. Constituciones y códigos.—Puede encabezarse la ficha con el nombre del país al que pertenezcan, antes del título de la obra. Lo más común es que éste inicie el registro.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917.

Código Civil para el Distrito y Territorios Federales. (México), 1932.

Al referirnos a un artículo particular de una Constitución, de un Código o ley, lo indicamos después del título.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917. Art. 123, apartado A, fracción V.

Código Civil para el Distrito y Territorios Federales. (México), 1932. Art. 1 313, cap. III, fracc. IV.

F. Actas, cartas e informes.—Aunque es muy remoto que los estudiantes de Educación Media tengan acceso a los archivos, a menos que se trate de los escolares, nos interesa incluir en estas notas los pasos a seguir para registrar alguno de los documentos, que menciona este apartado.

- 1º Autor. (Cuando se trate de documentos firmados por un solo individuo.)
- 2º Título del documento, entre comillas.
- 3º Lugar y fecha del escrito.
- 4º Nombre que lleve el paquete (*legajo, correspondencia, actas*), números y períodos que abarca, folio o página en que se encuentra, según los datos con que esté registrado en la biblioteca. (Esto es válido sólo en archivos muy grandes.)
- 5º Nombre del archivo.

6.4 FICHAS HEMEROGRÁFICAS: DIARIOS Y REVISTAS

Hay algunas diferencias entre las fichas bibliográficas y las hemerográficas. En aquéllas se subraya el título del libro; en éstas, por el contrario, se subraya el título de la revista o del diario. El artículo que nos interesa, en cambio, va entrecomillado. Por lo demás, no son muy diferentes, según veremos más adelante.

Dos son las clases de fichas hemerográficas que podemos hacer de un diario o de una revista: la general y la particular. La general registra el título de la publicación, el lugar donde aparece, la periodicidad y el director responsable. Se usa sólo para ficheros de hemerotecas.

Ejemplos:

Excélsior: el periódico de la vida nacional, Julio Scherer García, director general. Diario. México, D. F.

Siempre: presencia de México. José Pagés Llergo, director. Semanal. México, D. F.

La ficha particular se elabora cuando nos detenemos a investigar en un artículo determinado. Este puede estar firmado por su autor, o figurar como publicación ordinaria sin autor responsable.

Ejemplos de artículos firmados, en diarios y en revistas:

A.
GARCÍA CANTÚ, Gastón. "La lucha por el poder". *Excélsior: el periódico de la vida nacional* (México, D. F. 8 de septiembre 1972, pp. y 8-A



B.

PEKARSKI, Leonid. "Integración de los países socialistas". *Boletín de información de la embajada de la URSS*. (México, D. F.: 15 de agosto, 1972). Año XXVIII, núms. 15-16, p. 23

C.

ALCALÁ ALBA, Antonio. "El lenguaje de la violencia". *Rev. de la Universidad de México*. Volumen XXVI, núm. 8 (8 de abril, 1972), pp. 10-14

Comentemos las características más sobresalientes en los ejemplos anteriores. El primero pertenece a un diario; los dos siguientes, a revistas. Algunos tratadistas piden que en los diarios anotemos el año, el tomo y el número del ejemplar (año LVI, tomo V, número 20 299). Creemos que son datos que pueden suprimirse sin alterar la claridad de la referencia hemerográfica. El título del diario y la fecha de su aparición evitan que nos confundamos, pues sería imposible una duplicación de la misma fuente. Además, indicamos el número de la página y la sección a la que pertenece: pp. 6 y 8-A. Véase el ejemplo A.

Para los artículos de revistas, después de registrar al autor, igual que en las fichas de los libros, anotamos el título del artículo, siempre entrecomillado. A continuación se escribe el título de la publicación, boletín o revista, y se subraya. Registramos, luego, el número del volumen o del año en que va la publicación, y el número de la entrega o fascículo. Finalmente se anota el lugar, el día del mes, el año de la publicación, entre paréntesis; fuera de él, a las páginas que abarca el artículo que registramos.

Una breve aclaración: la división anual de una revista se consigna en volúmenes o años. Si es mensual, doce números, o fascículos, completan un volumen o un año. A esto se debe que aparezcan tales datos en la ficha. Véase el ejemplo C.

Nos falta explicar y ejemplificar las fichas hemerográficas de artículos que no estén firmados. Veamos dos casos:

A.

"El Fondo de Cultura Económica celebró sus 38 años de trabajo." *Excelsior: el periódico de la vida nacional*. (México, D. F.: 9 de septiembre, 1972), p. 19-A

B.

"Eso es sumisión y abyección." *Siempre: presencia de México*. Núm. 876 (8 de abril, 1970), pp. 16-17

Como se ve, la única diferencia es que el autor del artículo no figura en el registro, pues éste se inicia con título, siempre entrecomillado. Los demás datos continúan iguales. Esta clase de fichas se elaboran cuando no aparecen ni siquiera iniciales que nos permitan identificar al autor. Si las hubiera, las registraríamos en el lugar correspondiente.

Con relación a las fichas hemerográficas, también aparecen muchas dudas. No se sabe dónde empiezan los periódicos y dónde terminan, para empezar a ser revistas. El ejemplo contrario también es válido. Esto sucede cuando aparecen volantes, comunicaciones mimeografiadas, síntesis de conferencias, etc. En tales casos, tengamos la suficiente flexibilidad para registrar todo ese material por el título, entre comillas, y limitémonos a precisar su naturaleza: boletín informativo, volante, etc.

6.5 FICHAS DE TÍTULO Y DE MATERIA

Al llegar a este apartado, será conveniente que ya tengamos una habilidad medianamente



aceptable para elaborar fichas de autor, tanto a partir de libros como de diarios y de revistas. El investigador rara vez redacta fichas como las que vamos a explicar a continuación, pero es importante que sepa distinguirlas, porque eso le permitirá consultar provechosamente el catálogo general de la biblioteca.

Vamos a utilizar dos de los ejemplos que anotamos al explicar las fichas de autor:

Las fichas B (pág. 84) y F (pág. 85) quedarían, para títulos, así:

Homenaje a Antonio Caso.

GÓMEZ ROBLEDO, Antonio, et. al. *Homenaje a Antonio Caso*. México, Stylo, 1947, 317 pp.

se han discutido en México. Si ignora el título de *Homenaje a Antonio Caso*, si desconoce a los autores de los ensayos que se reunieron en el libro, no tendrá más salida que buscar en la palabra clave: *filosofía*. Podemos añadirle alguna frase que ubique mejor el tema. Con el rubro general de filosofía, encontrará muchas tarjetas, pero escogerá la que más se ajuste a sus necesidades.

Las obras que utilizamos antes para explicar las fichas de título, nos sirven para ejemplificar las de materia.

Filosofía. Evolución de las ideas filosóficas en México. **GÓMEZ ROBLEDO**, Antonio, et al. *Homenaje a Antonio Caso*. México, Stylo, 1947, 317 pp.

Español 2, segundo curso.

VALDÉS BECERRIL, Francisco y Hernández Olvera, Juan. *Español 2: segundo curso*. México, Kapelusz Mexicana, 1971, 237 pp.

Gramática española, conocimientos elementales. **VALDÉS BECERRIL**, Francisco, y Hernández Olvera, Juan. *Español 2: segundo curso*. México, Kapelusz Mexicana, 1971, 237 pp.

El título se destaca en la primera línea que se utiliza de la tarjeta, para que el lector que acuda a un fichero pueda localizar rápidamente la obra que busca. Si se anotara únicamente el título y el autor, sin los datos complementarios que permiten identificar plenamente la obra, sufriríamos muchas confusiones, porque podría tratarse de una obra anterior del mismo autor, o de trabajos similares. Por eso hay esa duplicación del título en la ficha.

Los encabezados de materia son muy importantes. Las fichas correspondientes constituyen uno de los auxiliares más valiosos, que conducen al lector hacia los asuntos que investiga. Supongamos que un estudiante necesita presentar un trabajo sobre las ideas filosóficas que

Aunque el investigador registre su bibliografía a través de fichas bibliográficas y hemerográficas de autor, está bien que conozca, aunque sea superficialmente, cómo se elaboran las fichas de título y de materia.

Los ejemplos que hemos dado para libros son válidos para artículos de revistas y de diarios. Las variantes, que hemos expuesto, son las mismas, v. gr.:

"El lenguaje de la violencia."

ALCALÁ ALBA, Antonio. "El lenguaje de la violencia." *Rev. de la Universidad de México*. Vol. XXVI, núm. 8 (8 de abril, 1972), pp. 10-14

Anuarios, bibliografías y, en general, todas las obras colectivas, en las que sería imposible que figurara un autor único, se registran por el nombre que lleva la obra y, a continuación, entre paréntesis, el pie de imprenta. Finalmente, se indica la página o páginas que interesen.

6.6 SIGNOS ORTOGRÁFICOS IMPORTANTES EN LAS FICHAS

A. Comillas.—Debemos reservar su empleo para los siguientes casos:

- a) Títulos de artículos que aparecen en diarios y en revistas, así como cuentos o conferencias que estén incluidos en un volumen que tenga varios trabajos.
- b) Las obras inéditas (así se trate del libro más interesante) debemos anotarlas en medio de este signo.
- c) También podemos encerrar entre comillas los nombres de poesías, de pintura y de personajes teatrales.
- d) En las tarjetas de trabajo, a las cuales nos referiremos más adelante, las comillas tienen un empleo muy importante: separar el pensamiento que se transcribe de un autor, siempre entre comillas, para que no se confunda con las opiniones personales del investigador.
- e) A veces, en transcripciones textuales, formadas por varios párrafos, las comillas que aparecen, al principio y al final, son normales.

Pero el segundo párrafo y los subsecuentes llevarán, únicamente al comienzo, el signo que sirve para cerrar las comillas. Con esto indicamos que continúa la copia del mismo autor, relativo al mismo asunto, v. gr.:

"Hay algo saludable, dentro de un arte de tendencia comunal, en la novela que se atreve a establecer sus propias bases.

"Cuando nuestros novelistas eran cómplices de la realidad y se empeñaban en convivir con ella, se dejaban estafar por las apariencias.

"Los retratistas, y aun los reformadores, al ocuparse sólo de las estructuras visibles, no tocaban el núcleo de los problemas.

"El descontento, y la contradicción han dado una nueva fuerza agresiva a nuestra literatura, que se ha puesto a desafiar, no sólo lo circunstancial, sino también lo irremediable."¹

B. Subrayado.—Se subrayan los títulos de obras y los nombres de revistas y de diarios. Asimismo, se subraya cualquier abreviatura que sustituya a un título en las notas de pie de página, v. gr.: *op. cit.*, *ibid.*, *loc. cit.*, y locuciones como : *supra*, *infra*², etc.

Se subraya, con el fin de que el impresor use letra itálica en los títulos de obras literarias o en frases que importe destacar. Si el subrayado no es del autor de un libro, sino que se añade por un comentarista, éste aclarará, mediante nota de pie de página, que es suyo.

C. Paréntesis.—Hemos indicado antes que el pie de imprenta va entre paréntesis cuando se trata de una obra que se cita parcialmente enciclopedias, revistas, diarios, etcétera.

También se indica entre paréntesis la colección, la serie o la biblioteca a la que pertenece una obra.

D. Corchetes.—Es un signo un poco difícil de manejar, porque no estamos acostumbrados a usarlo. Generalmente, los sustituimos por paréntesis. Hasta en el nombre hay una sustitución, pues le damos el título, a veces, de paréntesis cuadrado. De cualquier manera, vamos a señalar la importancia que tienen en las fichas bibliográficas:

- a) Dentro de este signo se indica el traductor de una obra, el compilador, el prologuista, el comentarista, etc.
- b) Se usa para anotar, dentro de sus límites, el nombre de un autor que se registre con seudónimo: Fidel [seud. de Guillermo Prieto].
- c) Se usa para encerrar datos bibliográficos que no están en la portada.
- d) También cuando se intercalan frases en una transcripción textual, para darle sentido a un fragmento.



E. Dos puntos.—A menudo son sustituidos por punto y coma. Se usan para separar, del subtítulo, el título en libros, revistas y diarios. En las fichas hemerográficas, se usan dos puntos para separar, de la fecha, el lugar. v. gr.:

GARCÍA CANTÚ, Gastón. "Situación crítica: el miedo al derecho crea el derecho al terror." *Excelsior: el periódico de la vida nacional*. (México, D. F.: 20 de octubre, 1972), pp. 6 y 8-A

F. La coma.—Se usa para separar los elementos del pie de imprenta. Se separan, mediante coma, el lugar, entre los apellidos de un escritor y los nombres propios indica, internacionalmente, que se han invertido los vocablos. Así se evitan confusiones, especialmente en los casos en que los nombres propios se usan como patronímicos.

6.7 PRESENTACIÓN DE UNA BIBLIOGRAFÍA

Desde el momento en que reunimos una bibliografía, aunque todavía debemos esperar algunas semanas (meses quizá) para leerla, es necesario presentarla correctamente.

Cuando la investigación es muy extensa, los investigadores presentan en dos secciones el material consultado: bibliografía y hemerografía. A veces, crean secciones especiales para discos, películas y otros materiales. Pero esto no importa por el momento. lo que debemos saber es cómo presentar el material informativo del que disponemos para un trabajo que vayamos a emprender.

Si nuestras fuentes no sobrepasan un número de 15, por ejemplo, podemos anotar conjuntamente libros y artículos de revistas y de diarios. Si el número fuere mayor, convendría crear dos secciones, como se indicó antes.

Aunque posteriormente volvamos a los criterios que deben predominar en la evaluación de una bibliografía, veamos, por ahora, el aspecto formal de su presentación.

Cuando la bibliografía se ha reunido para desarrollar un tema cualquiera, conviene anotar, en la parte superior de la hoja, su destino específico, v. gr.: *Bibliografía para investigar la producción petrolera*. Esta indicación evita que se distraiga el lector, pues al ver los autores y los títulos ya no tendrá que adivinar cuál es su contenido.

El segundo aspecto que debemos cuidar, en la presentación de una bibliografía, es el riguroso orden alfabético. Los apellidos de los autores deberán quedar agrupados de la misma forma que se encuentran en el fichero de una biblioteca pública, como aparecen en un directorio telefónico⁴. En caso de que se intercalen títulos de trabajos que hayan aparecido sin firma, en diarios y en revistas, se considerará la primera palabra como un apellido, para efectos de su ordenamiento alfabético.

En caso de que las fuentes no sean muy abundantes, convendrá anotarlas como libros consultados, o como referencia bibliográfica. Dar el nombre de bibliografía a una lista breve de obras con tema común, parece presuntuoso. Es cierto que nadie ha determinado el número que hace falta para una u otra nomenclatura. Sea como fuere, el vocablo *bibliografía* describe un acervo amplio y capaz de ofrecer completa información acerca del tema que haya escogido el investigador.



LECTURA: TEORÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN*

PRESENTACIÓN

Guillermo De La Peña, antropólogo social dedicado al estudio de la educación, nos ofrece en su obra el fruto de su empeño por devolver su dimensión social a los estudios sobre la educación.

“Se ha pensado en el fenómeno educativo —nos dice— como en una entidad abstracta capaz de convertirse, mediante la investigación y la planeación, en una panacea universal, sin advertir que los procesos educativos son parte de un sistema social complejo”.

El autor enfatiza en este texto la importancia que tiene el conocer y optar por una teoría educativa determinada, ya que esto marcará la orientación de la investigación, así como su interpretación posterior.

Guillermo De la Peña, fue el primer director de la Revista del Centro de Estudios Educativos, ha colaborado con el Departamento de Investigación Históricas del INAH, la Universidad Autónoma Metropolitana y El Colegio de Michoacán.

TEORÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN

El proceso de aprendizaje no es meramente psicológico o ideológico sino que es un proceso social. Este presupuesto es el punto de partida para comprender la importancia de los factores sociales respecto a lo que ocurre en las escuelas y en todos los sitios donde se aprende algo. El hombre aprende frente a sus semejantes, en interacción y comunicación con ellos. Lo que aprende, además, no es separable de los valores de los grupos y las instituciones en que

participa, ni de los símbolos utilizados por la sociedad en que vive. Todas estas afirmaciones son obvias; pero conducen a una pregunta difícil de responder: ¿qué marco teórico debe usarse para comprender significativamente la interrelación de la sociedad y el proceso de aprendizaje y, más concretamente, entre la sociedad y la escuela, que pretende ser la forma institucional de este proceso? Contestar, aunque sólo sea sumariamente, esta pregunta es importante para la orientación de todo estudio que intente contribuir a la comprensión de los sistemas educativos integrados en una problemática social más amplia, y no sólo de los problemas intrínsecos al aprendizaje.

El marco teórico que ha sido más frecuentemente utilizado en los análisis de estos problemas es el provisto por la sociología funcionalista. El enfoque funcionalista intenta situar y entender las instituciones desde el punto de vista del funcionamiento general de la sociedad; consecuentemente, trata de relacionar el sistema educativo con las metas totales de la sociedad y con lo que otras instituciones realizan para alcanzar esas metas. Emile Durkheim —a quien ha de atribuirse la paternidad de este enfoque—, por ejemplo, veía la educación formal como medio importante para cohesionar a la sociedad moderna, cuya característica principal es la división social del trabajo y la creciente especialización (Durkheim 1922, 1970). Frente al pesimismo de muchos de sus contemporáneos, que veían la industrialización de Europa (y su concomitante diferenciación de los roles económicos) como el principio de una sociedad desintegrada y conflictiva, Durkheim valora la división del trabajo como positivo, en cuanto conlleva una mayor interdependencia entre las partes del sistema social —“solidaridad orgánica”— y es la base para un mayor desarrollo de las potencialidades individuales. Pero, al mismo tiempo, postula la necesidad de instituciones —las escuelas— que tengan como función, por una parte, el hacer conscientes a todos los individuos de la comunidad de sus metas y, por otra, prepararlos eficazmente para el desempeño de tareas económicas plurales.

* Guillermo De La Peña. “Teoría social y educación”, en: *El aula y la férula. Aproximaciones al estudio de la educación*. México, El Colegio de Michoacán, 1981. pp. 21-26.



(He aquí un punto que es por lo menos cuestionable: ¿hay metas comunes si una sociedad es básicamente injusta?). Así, en cierto modo, Durkheim pone las bases para justificar la concepción del sistema educativo como un proceso de lavado cerebral, en cuanto afirma que hay que inculcar a todos los mismos valores. Sin embargo, no hay que olvidar su preocupación por el reconocimiento de los otros, de sus roles y de su individualidad.

Las teorías de Durkheim implican dos puntos claves que no fueron explícitamente tratados por él: la forma en que los valores son internalizados por los individuos, y la importancia de los símbolos para una socialización eficiente. El enfoque de otro teórico funcionalista sobresaliente, Talcott Parsons (1951, 1961), hace hincapié en estos puntos: sin socialización (internalización de valores comunes) no puede haber sociedad. La sociedad, para existir, requiere de instituciones que ejerzan cuatro funciones fundamentales: 1) adaptación (función del sistema económico); 2) consecución de objetivos (función del sistema político); 3) integración de jerarquías (función de los sistemas de distribución y remuneración); 4) mantenimiento de las pautas de la sociedad total (función de los sistemas ideológicos y, en particular, del sistema educativo). No es este el lugar para detenernos en las otras tres funciones; basta señalar que en el mundo parsoniano la importancia de la función del sistema educativo reside en que hace operar a los otros sistemas conjuntamente: los provee de elementos comunes. El hecho de que estos elementos deban ser de carácter "universalístico" hace que no puedan ser provistos por otras instituciones que por su naturaleza tienen un carácter "particularístico" (la familia, las iglesias, los partidos políticos, las empresas).

Es difícil rechazar de golpe el enfoque funcionalista: quizás una de sus contribuciones importantes es que nos indica lo que debiera ser la educación formal en algunos de sus aspectos. Sin embargo, no nos da las bases para comprender lo que en realidad es el sistema educativo, que —utilizando el mismo lenguaje— tiene tal vez más disfunciones que funciones para la so-

ciudad total. El hecho, verbigracia, de que el logro educacional no sea igual para todos concentra los frutos mayores de la educación en una minoría privilegiada que pueda estar desintegrada de la mayoría y que puede utilizar su educación para alcanzar sus metas minoritarias y no las metas de la sociedad total. El sistema educativo mismo, entonces, es inevitablemente particularístico y además manipulable por esa minoría; y esto no es sólo problema de países "subdesarrollados". En Inglaterra, por ejemplo, el sistema educativo tardó mucho tiempo en responder a la necesidad social de expansión de la medicina, ocupado como estaba en proveer de una educación liberal a la élite que dominaba las universidades. En los países en vías de desarrollo este problema salta más a la vista, al contraponerse las metas de la mayoría con las élites nacionales, con el imperialismo, con los azares de la industrialización y la urbanización, con el crecimiento de grupos marginales, con la inestabilidad o endurecimiento de los sistemas políticos; y al comprobarse las innumerables consecuencias formalmente no pretendidas de la educación.³

Para Parsons, el problema de la educación podría reducirse a un problema de comunicación: cómo transmitir e internalizar los valores y símbolos universalísticos que sean más aptos para lograr la integración y el consenso. Pero hay que preguntar si es lícito suponer que puede existir consenso real —nacido de confluencia de intereses, no de manipulación— en una sociedad clasista y dominada por el capitalismo, donde los sistemas económicos y políticos se han encargado de que la diferenciación de roles nazca no de la división social del trabajo sino de la división social del poder. Para analizar esta sociedad, un marco teórico más coherente sería el que buscara no las funciones dentro de una pretendida integración sino las oposiciones y los choques. En una sociedad donde los recursos están desigualmente —injustamente— distribuidos, no puede negarse la presencia de interés en conflicto; ahí la escuela no es el lugar en donde ocurre el consenso, sino el lugar donde el conflicto se refleja.



Es una teoría sociológica de conflicto la que se requiere para entender el sistema educativo en nuestras sociedades, para comprender cómo y por qué la educación ha sido un instrumento de los poderosos para perpetuar su especie.

Para esta teoría —cuyo exponente principal sería Marx, sin excluir a Gramsci, Simmel y Pareto— el punto de partida no sería el supuesto de que la sociedad es un todo funcionalmente integrado sino la comprensión de la sociedad como un conjunto de grupos y agregados sociales —clases— cuyo acceso a los bienes materiales y culturales es de hecho desigual, y cuyos intereses, en consecuencia, son antagónicos. Buscaría explicar por qué y cómo ciertos grupos utilizan su acceso ventajoso a ciertos recursos para monopolizar los núcleos del poder y, mediante ellos, imponer cierto tipo de relaciones económicas y sociales de provecho unilateral, controlar los medios masivos de comunicación, manipular las consecuencias y, en una palabra, convertir a los demás hombres en instrumentos a su servicio. Así concebida, la sociedad presenta una situación intrínsecamente inestable, con una inestabilidad que tiende dialécticamente a agudizarse hasta resultar en crisis y cambios. Los grupos en el poder, entonces, pugnarán porque estos cambios se encaminen solamente a resolver las crisis más inmediatas, sin que se modifiquen el sistema

de relaciones de poder y los beneficiarios de éste. Por otro lado, las crisis pueden resultar simplemente en una circulación de élites; en ese caso, cambian los beneficiarios del poder, pero no el sistema que lo sustenta. Un cambio total de estructuras hacia una sociedad más justa sería aquél en que el sistema total de relaciones se modifica, de tal modo que los canales de acceso a los bienes de la sociedad y al poder se abren equitativamente a todos.⁴

La educación, dentro de este marco, cobra un significado diferente. Es, de hecho, un recurso que sirve a quienes detentan el poder, para adquirir mejores técnicas de dominio, para imponer sus valores, para dar un premio de consolación a quienes sufren el dominio, para seleccionar e incorporar personal nuevo dentro de sus filas, para impedir que el cambio sea radical. Pero podría también ser un arma de liberación para el pueblo, un medio de adquisición de conciencia de la situación real, un instrumento clave de cambio total. Sin embargo, esto supondría un viraje definitivo en el enfoque de los sistemas de enseñanza. Se necesitaría sustituir la pedagogía actual, que es la pedagogía de los que mandan. Y esa es nuestra tarea educativa más urgente: no mejorar las "funciones" de un sistema educacional determinado por la injusticia sino —como diría Paulo Freire— poner los recursos educativos al servicio de la liberación de los oprimidos.

NOTAS DE LA LECTURA:

³ Sobre las "disfuncionalidades" del sistema educativo mexicano véanse Barkin (1971), Laptá (1973 a y b), Muñoz Izquierdo (1974), Rosenblueth (1980).

⁴ Los fundamentos para una teoría de la educación en Marx se encuentran quizá particularmente en la *Ideología alemana*. Hay también reflexiones pertinentes en el capítulo 15 del vo-

lumen I de *El Capital*, así como en la *Crítica al Programa de Gotha*. En cuanto a Pareto, sus teorías sobre el origen y comportamiento de las élites son indispensables para comprender el fenómeno educativo (cf. Lopreato, ed., 1965, y Alonso 1976). De Simmel (1955) es la conceptualización más brillante del conflicto social. Gramsci (1957, 1975) sienta las bases para una síntesis del pensamiento marxista y el sociológico.

LECTURA: PEDAGÓGICA CRÍTICA: UNA REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES CONCEPTOS*

PRESENTACIÓN

La obra de Peter McLaren "La vida en las escuelas", presenta por una parte el conocimiento práctico e intuitivo del profesor y por otra, el dominio por el mismo de la teoría crítica. Este planteamiento se ha reunido en el libro para proporcionar una perspectiva más crítica sobre la cuestión de por qué los alumnos en desventaja generalmente no tienen éxito en la escuela, a pesar de los esfuerzos de educador y maestros bien intencionados y entusiastas. La tradición de la Pedagogía crítica, de la cual emerge el libro, representa un enfoque de la escuela comprometida con los imperativos que plantean el empobrecimiento de los estudiantes y la transformación del orden social en general, bajo el interés de la justicia y la igualdad.

El documento está constituido por una serie de comentarios previos y cuatro partes donde el autor expone su perspectiva pedagógica; el texto que incluimos en la presente Antología, se encuentra en la tercera parte del libro que se titula: *Pedagogía crítica: un panorama general*, donde se exponen los antecedentes, principios fundamentales, conceptos principales y autores sobresalientes de esta corriente pedagógica.

El escrito trata principalmente sobre la concepción que el pensamiento dialéctico permite, para buscar las contradicciones y reflexionar sobre las dicotomías sociales que se presentan en la escuela a fin de tratar de superarlas; señala el compromiso que todos tenemos, para ante las normas, valores y relaciones estructurales que nos presenta la sociedad, podamos comprender la

* Peter McLaren. "Pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos", en: *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI/Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM, 1994. pp. 203-206.

contradicción entre dominación y emancipación, con la finalidad de promover la afirmación del alumno y su autotransformación.

El escrito facilita ir conformando una concepción teórico-pedagógica, que nos permita orientarnos en la construcción del esquema conceptual que se está construyendo sobre la problemática en estudio; y nos reta a buscar nuestras afinidades y diferencias con las teorías que han de conformar más adelante el marco teórico de nuestra investigación.

PEDAGÓGICA CRÍTICA: UNA REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES CONCEPTOS

En la práctica, la pedagogía crítica es tan diversa como sus muchos seguidores, si bien temas y esquemas comunes aparecen por muchos de sus escritos. He hablado acerca de las características generales en la parte previa; en la que sigue, perfilaré con más detalle las más importantes categorías de esta corriente. Una categoría es simplemente un concepto, asunto, cuestión, hipótesis o idea central en la teoría crítica. Estas categorías intentan proporcionar un marco teórico con el cual usted puede releer mis entradas del diario y tal vez comprender mejor las teorías generadas por la investigación en la educación crítica. Las categorías son útiles para los propósitos de clarificación e ilustración, aunque algunos teóricos críticos indudablemente argumentarán que conceptos adicionales deberían estar incluidos o que a algunos conceptos no se les ha dado la importancia que merecen.

LA IMPORTANCIA DE LA TEORÍA

Antes de tratar las categorías individuales, necesitamos examinar cómo se investigan esas categorías. Los teóricos críticos comienzan con la premisa de que *los hombres y las mujeres no son en esencia libres y que habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios*. El educador crítico aprueba teorías que son, an-

te todo, *dialécticas*; esto es, teorías que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simples hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social. Más bien, estos problemas surgen del *contexto interactivo* entre el individuo y la sociedad. El individuo, un actor social, tanto crea como es creado por el universo social del que es parte. Ni al individuo ni a la sociedad se le da prioridad en el análisis, los dos están inextricablemente entrelazados, de tal forma que la referencia a uno debe por implicación significar la referencia al otro. La teoría dialéctica intenta desechar las historias y las relaciones de los significados y apariencias aceptados, trazando interacciones desde el contexto a la parte, desde el sistema interno al hecho. En esta forma, la teoría crítica nos ayuda a enfocar *simultáneamente ambos aspectos de una contradicción social*.¹

Wilfred Carr y Stephen Kemmis describen el pensamiento dialéctico como sigue:

El pensamiento dialéctico implica buscar [...] las contradicciones (como la contradicción de la opresión inadvertida de los estudiantes menos capaces por un sistema que aspira a ayudar a todos los estudiantes a alcanzar su "potencial completo"), pero en realidad no es algo tan inexpresivo o mecánico como la fórmula de la tesis-antítesis-síntesis. Por el contrario, es una forma abierta y cuestionadora de pensamiento que exige una reflexión completa entre elementos como *parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórica y realidad o estructura y función*. En el proceso pueden ser descubiertas *contradicciones* (como, por ejemplo, en una *estructura* política que aspira a dar el poder de tomar decisiones a todos, pero *funciona* en la práctica como negación del acceso a la información con la cual la gente pudiera influir en las decisiones cruciales para su vida). Cuando las contradicciones son reveladas, se requiere un nuevo pensamiento constructivo y una nueva acción constructiva para trascender el contradictorio estado de cosas. La complementariedad

de los elementos es dinámica: es un tipo de tensión, no una confrontación estática entre los dos polos. En el enfoque dialéctico, los elementos están considerados como mutuamente constitutivos, no separados y distintos. La contradicción puede de esta manera ser distinguida de esta paradoja: hablar de contradicción es implicar que se puede obtener una nueva solución, mientras que hablar de paradoja es sugerir que dos ideas incompatibles permanecen inertes y opuestas una a la otra. (Cursivas del original.)²

La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación. Mi propia investigación de la educación parroquial, por ejemplo, mostró que la escuela funciona *simultáneamente* como medio para dar poder a los estudiantes en torno a cuestiones de justicia social y como medio de sostener, legitimar y reproducir los intereses de la clase dominante dirigidos a crear futuros trabajadores obedientes, dóciles y mal pagados.³

Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios *tanto* de dominación *como* de liberación; esto va en contra de la doctrina sobredeterminista del marxismo ortodoxo, que pretende que las escuelas sólo reproducen las relaciones de clase y adoctrinan pasivamente a los estudiantes para convertirlos en ávidos jóvenes capitalistas. Esta comprensión dialéctica de la escolarización también es un rechazo del meollo de la teoría educativa dominante, que concibe a las escuelas como espacios donde principalmente se provee a los estudiantes con las habilidades y actitudes necesarias para convertirse en ciudadanos patrióticos, industriales y responsables.

Los educadores críticos sostienen que una teoría de la escolarización digna *debe tomar partido*, esto es, debe estar fundamentalmente ligada a una lucha por una vida cualitativamente



mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social. El educador crítico no cree que haya dos lados para cada cuestión, y que ambos requieran igual atención. Para el educador crítico hay *muchos* lados en un problema que con frecuencia están vinculados a ciertos intereses de clase, raza y género.

Veamos por un momento un ejemplo de la teorización crítica tal como ha venido a nacer en una práctica básica de enseñanza: los objetivos de escritura en el salón de clases. De este ejemplo extraigo una importante diferenciación hecha por Henry Giroux entre los *micro* y los *macro* objetivos.⁴

El uso común de objetivos conductuales por los maestros refleja una búsqueda de certeza y control técnico del conocimiento y la conducta. Los maestros suelen destacar los procedimientos administrativos en el salón de clases, la eficiencia y las técnicas del "cómo hacer" que en última instancia ignora una pregunta importante: "¿Por qué se enseña este conocimiento en primer lugar?" Giroux ubica los objetivos del salón de clase dentro de categorías de macro y micro.

Los *macro* objetivos están diseñados para permitir a los estudiantes hacer conexiones entre los métodos, el contenido y la estructura de un curso y su significado dentro de la realidad social. Este enfoque dialéctico de los objetivos del aula permite a los estudiantes adquirir un marco de referencia más amplio o visión del mundo; en otras palabras, los ayuda a adquirir una perspectiva política. Los estudiantes pueden entonces hacer explícito el programa oculto y desarrollar una conciencia política crítica.

Los *micro* objetivos representan el contenido del curso y se caracterizan por su estrechez de propósitos y su limitado campo de cuestionamiento. Giroux nos dice que la importancia de la relación entre ambas clases de objetivos de-

riva de que los estudiantes *descubran las conexiones entre los objetivos del curso y las normas, valores y relaciones estructurales de la sociedad*. Por ejemplo, los micro objetivos de la enseñanza de la guerra de Vietnam podrían ser aprender las fechas de batallas específicas, los detalles de ciertos debates sobre la guerra en el congreso y las razones dadas por la Casa Blanca para pelear. Los micro objetivos tienen que ver con la organización, la clasificación, el dominio y la manipulación de los datos. A esto es a lo que Giroux llama *conocimiento productivo*. Los macro objetivos, por otra parte, se centran en la relación entre medios y fines, entre los hechos específicos y sus implicaciones sociales y políticas más amplias. Una lección sobre la guerra de Vietnam o la más reciente invasión de Granada, por ejemplo, podría resaltar las siguientes macrointerrogantes: ¿Cuál es la relación entre la invasión de Granada como una misión de rescate en interés de los ciudadanos estadounidenses y la lógica mayor del imperialismo? Durante la era de Vietnam, ¿cuál fue la relación entre la economía de Estados Unidos y la industria de los armamentos? ¿A qué intereses sirvió mejor la guerra? ¿Quién fue el más beneficiado con la guerra? ¿Cuáles fueron las relaciones de clase entre los que pelearon y los que permanecieron en la universidad?

Desarrollar macro objetivos favorece un modo dialéctico de investigación; el proceso constituye una aplicación sociopolítica del conocimiento, que Henry Giroux llama *conocimiento directivo*. Los teóricos críticos buscan una clase de conocimiento que ayude a los estudiantes a reconocer la *función social de las formas particulares de conocimiento*. El propósito de la teoría educacional dialéctica, entonces, es proporcionar a los estudiantes un modelo que les permita examinar los fundamentos políticos, sociales y económicos subyacentes en la sociedad.



NOTAS DE LA LECTURA:

¹ Las fuentes para esta sección son las siguientes: Bertell Ollman, "The meaning of Dialectics", en *Monthly review*, noviembre de 1986; Wilfrid Carr y Stephen Kemmis, *Becoming critical: Knowing through action research*, Victoria Deakin University, 1983; Stephen Kemmis y Lindsay Fitzclarence, *Curriculum theorizing: beyond reproduction theory*, Victoria Deakin University, 1986; Henry Giroux, *Ideology, culture and the process of schooling*, Filadelfia, Temple University Press y Londres,

Falmer Press, Ltd., 1981; Ernst Bloch, "The Dialectical Method", en *Man and world*, núm. 16, 1983. pp. 281-313.

² Kemmis y Fitzclarence, *op. cit.* pp. 36 y 37.

³ Peter McLaren, *op. cit.*

⁴ Esta discusión de micro y macro objetivos está tomada de Henry Giroux, "Overcoming behavioral and humanistic objectives", en *The educational forum*, mayo de 1979), pp. 409-419. También Henry Giroux, *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of practical learning*, South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, en prensa.



TEMA: La problemática docente en el ciclo práctica-teoría-práctica

LECTURA: LA RELACIÓN PRÁCTICA-TEORÍA-PRÁCTICA

PRESENTACIÓN

El autor del texto que ahora compartimos con ustedes es Raúl Leis: sociólogo y escritor con imaginación, educador y comunicador popular, ha dedicado parte de su obra a la reflexión y estudio de la práctica y teoría de la investigación en medios populares, principalmente de la república de Panamá, el libro de donde se extrajo el texto se titula "El arco y la flecha" y son apuntes sobre metodología y práctica de la investigación transformadora, contruidos desde y en la práctica misma de la investigación.

"El arco y la flecha" constituye una sistematización de la concepción crítico dialéctica con que decenas de centros, grupos y organizaciones educativas, desarrollan sus trabajos de construcción del sujeto popular de América Latina.

El libro se compone de dos partes, la primera trata de la realidad y la práctica transformadora y la segunda sobre los fundamentos de la concepción metodológica-dialéctica; en esta última parte se desarrollan temas como conocimiento y conciencia dialéctica, la producción colectiva de conocimientos, la revaloración de lo cotidiano y el texto que incluimos en esta Antología "La relación práctica-teoría-práctica".

Aunque con ciertos reduccionismos pero muy didácticamente tratado, el texto desarrolla el ciclo práctica-teoría-práctica que se trabaja en la unidad, para favorecer la apropiación crítica de una metodología de investigación-acción participativa. Te invitamos a analizarlos críticamente y si deseas ampliar o profundizar en este tema, en la

* Raúl Leis. "La relación práctica-teoría-práctica"; en: *El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. Buenos Aires, Humanitas/CEDEPO, 1990. pp. 26-30.

Antología complementaria puedes leer el texto de Wilfred Carr y Stephen Kemmis titulado "La unidad de lo teórico y lo práctico: crítica y praxis en las comunidades autorreflexivas" o el de Henry A. Giroux "Los intelectuales disidentes y la relación entre la teoría y la práctica".

LA RELACIÓN PRÁCTICA-TEORÍA-PRÁCTICA

La relación entre práctica-teoría-práctica tiene su fundamento en el hecho de que la **práctica social es fuente, criterio de verdad y fin último del proceso de conocimiento.**

La práctica social es el conjunto de actividades que realizamos conscientemente e intencionadamente en lo económico, lo político, lo ideológico, lo cultural, lo cotidiano; esta práctica social está inmersa en la realidad objetiva. La reflexión que hagamos sobre esta práctica y esta realidad no pueden ser ideas abstractas, sino por el contrario, elementos que deben confrontarse continuamente con la realidad y la práctica.

La finalidad de todo este proceso de conocimiento es la **transformación de la realidad**, la superación de la práctica social haciéndola más eficaz y eficiente en función de la liberación del pueblo.

Veamos con más cuidado estos tres momentos:

a. Partir de la Práctica.

La práctica social contiene diversas prácticas específicas de acuerdo a las actividades que realizamos. Así, podremos hablar de una práctica productiva, práctica política, práctica cultural, práctica educativa, práctica organizativa, las cuales están vinculadas entre sí de acuerdo a las relaciones que las personas establecen con la naturaleza o entre sí para satisfacer sus necesidades. Estas prácticas dentro de la práctica

social, son la materia prima, la fuente, el punto de partida de nuestra reflexión, de nuestra teoría.

Visto desde la concepción metodológica de la educación popular, se plantea así:

1. La elección de los temas de estudio debe surgir del diagnóstico de la realidad y de la práctica de los participantes (punto de partida). Es decir que:
2. El proceso de enseñanza aprendizaje debe tomar en cuenta la experiencia, el nivel de conocimiento, la cultura y el lenguaje de la gente. Es decir el COMO

A ésto lo llamamos **punto de entrada**.

Cuanto más sencillo, próximo y cercano sea el "punto de entrada", y cuanto más se relacione con la práctica y la realidad (punto de partida), mayores son las posibilidades de comprensión y conocimiento.

La Educación Popular dispone de métodos y técnicas para este partir de la práctica. al igual que para todo el proceso educativo. Las técnicas de diagnóstico y las de animación permiten lograr el punto de entrada y el de partida, y lograr el clima de fraternidad y confianza necesaria para el trabajo educativo.

Si no partimos de nuestra realidad para comprenderla, mal podremos transformarla; pero partir de la práctica no significa quedarse en las apariencias, sino ir acercándose a la esencia de esa realidad y esa práctica. Es ir descubriendo las necesidades reales, en la medida que corresponda a las necesidades sentidas y esas necesidades sean expresadas.

b. La Teorización

Realmente empezamos a teorizar la práctica desde el momento en que partimos de esa práctica; pero hay un momento metodológico en que hacemos énfasis, **intencionadamente, ordenadamente**, en esa reflexión.

Se teoriza a partir de la práctica y no sobre la práctica, logrando nuevos niveles de com-

prensión de la propia realidad y de la propia práctica.

El hecho de que la práctica constituya el punto de partida significa que la teorización va a vincularse, va a "amarrarse" con una problemática concreta, evitando la dispersión hacia temas ajenos de la realidad. Por eso la teorización no es un hecho intelectual desligado de la práctica, sino más bien un proceso ordenado de abstracción, una visión más profunda y total de la realidad, una nueva mirada crítica y creadora de la práctica; es desarrollar la capacidad de pensar con nuestra propia cabeza. Es pensar el **por qué** y el **para qué** de las cosas pero siempre ligado a la práctica, a la realidad.

Esto significa:

- Superar lo superficial, lo aparente para entrar a los elementos esenciales.
- Situar los hechos dentro de un contexto o estructura global.
- Ver la dinámica, el movimiento de las contradicciones.

Teorizar es un ir y venir entre nuestra práctica-realidad y nuestro pensamiento, entre la práctica y la teoría, entre el hacer y el pensar.

La teorización debe incorporar los conocimientos de otras personas, de otras épocas, de la historia de los pueblos pero no en forma mecánica pues no se trata de transmitir conocimiento, sino **producirlo** con los aportes de nuestra reflexión pero ayudados con otros pensamientos. En relación a la Educación Popular, la teorización significa que:

- El proceso es realizado colectivamente por los participantes a su propio ritmo, orientados por el coordinador.
- Se avanza de lo más conocido, fácil, cercano y concreto hacia lo más complejo.
- Las ideas deben ser discutidas, dialogadas, ejemplificadas y contrastadas con la vida y realidad de los participantes, pues no se trata de memorizar como loros.
- El coordinador debe guiar el proceso, debe poseer dominio del tema que se reflexiona



colectivamente para aportar y elevar el nivel de producción de conocimiento.

- El trabajo productivo y creador son elementos y partes importantes del estudio, conjugando teoría y práctica, trabajo manual e intelectual.
- El clima debe de ser de confianza y animación, sin sacrificar el fondo por la forma.

c. El Regreso a la Práctica

El conocimiento no es un fin en sí mismo. No es saber por saber, sino saber para impulsar la transformación en beneficio del pueblo. Esta transformación es integral pues significa una nueva manera de hacer la economía, la política, la ideología de la colectividad. En las personas significa cambiar tanto en sus destrezas manuales, como en sus capacidades intelectuales, en los valores humanos y las normas de conducta. Esto es lo que llamamos PRAXIS, es decir la actividad práctico-teórica transformadora de la naturaleza y de la sociedad, y simultáneamente, formadora del hombre en su conocimiento y en su práctica.

Volvemos pues a la práctica, pero esto no significa que volvamos al mismo punto de par-

tida, sino más bien a la posibilidad de una **nueva práctica**. Una práctica mejorada, para transformar mejor la sociedad. Una práctica cada vez más transformadora.

En la Educación Popular este momento puede aplicarse de varias formas:

- La elaboración de un plan de acción, que integre compromisos para la modificación y superación de la práctica social que fue el punto de partida.
- También puede suceder que en el último paso el proceso educativo sirve para comprobar la validez de nuestro análisis y de nuestra práctica, o para darnos cuenta que debemos profundizar la reflexión, para mejorar nuestra acción o viceversa.
- El proceso educativo no termina con el taller o seminario, sino que continúa en la realidad cotidiana con una nueva práctica social, que a su vez será un nuevo punto de partida en el futuro, y así sucesivamente. De esta manera el proceso educativo integra la práctica y la teoría en forma de un **espiral ascendente** (expresa una superación cualitativa y progresiva) y no como una línea recta. De esta manera se alcanzan nuevos niveles de profundización.



LECTURA: EL PROBLEMA DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA*

PRESENTACIÓN

La investigación-acción ha destacado en las últimas décadas, como una adecuada estrategia que contribuye al desarrollo profesional de los docentes y facilita innovaciones educativas. Este libro —El cambio educativo desde la investigación-acción—, propone definir a los profesores como investigadores y como profesionales que reflexionan sus propias prácticas en sus lugares de trabajo.

John Elliot, uno de los pedagogos que investiga más activamente dentro de esta perspectiva, proporciona valiosas aportaciones que son imprescindibles para todos aquellos profesionales implicados en la renovación educativa.

La obra consta de tres partes, la primera se refiere a la investigación acción y el aprendizaje profesional, la segunda trata sobre la investigación-acción: dilemas e innovaciones y la tercera ofrece elementos sobre la investigación-acción en los contextos normativos.

El texto que comentamos se encuentra en la segunda parte del libro, junto con las características fundamentales de la investigación-acción y los dilemas y tentaciones del práctico-reflexivo, trata principalmente de la amenaza que representa la teoría para los profesores, porque no toma en cuenta su experiencia, porque usa modelos alejados de la realidad docente y quiere imponer normas desde fuera de la escuela.

Aquí es donde radica la importancia del documento, porque nos hace pensar en que la relación teoría práctica no es sencilla, presenta una serie de problemas que necesitamos conocer para poder superarlos.

* John Elliott. "El problema de la teoría y la práctica", en: *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1991. pp. 63-66.

EL PROBLEMA DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Es frecuente que los profesores se sientan amenazados por la "teoría". Este capítulo examina estas sensaciones y pone de manifiesto cómo la investigación-acción resuelve el problema de la relación entre teoría y práctica. Sin embargo, el autor mantiene que la investigación-acción, en cuanto "innovación cultural", resulta inevitablemente amenazadora para las culturas profesionales tradicionales de los profesores y de los formadores universitarios de éstos. Como forma de aprendizaje profesional mutuo, requiere la transformación de las culturas escolar y universitaria.

La evaluación e investigación curriculares "desde dentro" puede considerarse como una solución del problema de la relación entre teoría y práctica. Algunos dirán que éste es en sí mismo un problema teórico, dado que existen muchas teorías diferentes sobre la relación entre teoría y práctica. Debo decir que, primero, y ante todo, se trata de un problema práctico. Observemos la cuestión, no tanto desde el punto de vista del teórico universitario de la educación, sino "a través de los ojos" de los profesores en ejercicio. Desde su punto de vista, la teoría es algo que no pueden aplicar ni utilizar en relación con su práctica. Como tal, esta experiencia no constituye para ellos un problema práctico. Es fácil que descarten sin más la teoría como "inútil". Sin problema. Pero debo señalar que la relación entre teoría y práctica constituye para los profesores un problema práctico porque, en cierto sentido, se sienten amenazados por la teoría. Describamos, pues, esta experiencia de amenaza.

En primer lugar, los profesores sienten que la "teoría" les amenaza porque está elaborada por un grupo de extraños que afirman ser expertos en la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas. Esta reivindicación de la cualidad de expertos sólo es evidente en relación con el conjunto de procedimientos, métodos y técnicas que utilizan estos "investigadores" para recoger y procesar información sobre las prácticas de quienes trabajan dentro

de las escuelas. Tales procedimientos se parecen muy poco a la forma de procesar información de los profesores como fundamento de sus juicios prácticos. No importa que las técnicas produzcan medidas psicométricas, etnografías o teorías fundadas. Todas ellas simbolizan el poder del investigador para definir el conocimiento válido. Para los profesores, la teoría no es más que el producto del poder ejercido mediante el dominio de un cuerpo especializado de técnicas. Niega su cultura profesional que define la competencia docente como una cuestión de conocimiento práctico intuitivo, adquirido de forma tácita a través de la experiencia. Hablando desde el punto de vista fenomenológico, en la perspectiva de los profesores, la "teoría" es lo que dicen los investigadores externos sobre sus prácticas después de aplicar sus especiales técnicas de procesamiento de información. En cuanto tal, está muy lejos de su experiencia práctica de las cosas. Someterse a una "teoría" es negar la validez del conocimiento profesional basado en la propia experiencia.

Segundo: si el conocimiento generado adopta la forma de generalizaciones sobre las prácticas de los profesores, pueden reforzarse las sensaciones de amenaza. Si se aplica a todos los contextos de la práctica, la experiencia de los profesores que actúan en circunstancias concretas no constituirá una base adecuada sobre la que desarrollar conocimientos profesionales, lo que contradice su propia autocomprensión. La generalización constituye la negación de la experiencia cotidiana de los prácticos. Ello refuerza la impotencia de los profesores para definir el conocimiento pertinente sobre sus prácticas. Cuanto más insisten los investigadores en la posibilidad de generalización del conocimiento, mayor es la amenaza sentida por los profesores, porque contradice su propia experiencia como fuentes de conocimiento experto. Los docentes tenderán a considerar más teóricas las afirmaciones relativas a la generalización del conocimiento que, por ejemplo, los estudios de casos de sus prácticas precisamente porque las experimentan como desconectadas

de su propia experiencia, aunque no podemos olvidar que frecuentemente los investigadores realizan estudios de casos para describir e ilustrar las propiedades generales de un aula de prácticas, por ejemplo: métodos formales de enseñanza.

Tercero: el uso que los investigadores hacen de modelos de práctica derivados de algún ideal de sociedad o de individuo humano refuerza aún más la sensación de amenaza. No tenemos más que observar de qué modo han desarrollado los investigadores educativos la "teoría del *curriculum* oculto" para comprender cómo estos modelos idealizados de práctica estructuran la construcción del conocimiento educativo; por ejemplo, esa teoría puede afirmar que el *curriculum*:

- reproduce las desigualdades e injusticias sociales que prevalecen en la sociedad;
- refuerza el pensamiento pasivo y dependiente e inhibe el pensamiento crítico;
- favorece concepciones restringidas y limitadas de las potencias y capacidades humanas, en detrimento, por tanto, de la autoestima de los alumnos y del desarrollo personal;
- separa la adquisición del conocimiento del desarrollo de las capacidades de juicio y discriminación en los asuntos complejos de la vida cotidiana.

Estas generalizaciones no sólo resultan amenazadoras porque mencionan regularidades que no pueden controlar los profesores. Muchos estarían dispuestos a reconocer que sus prácticas están configuradas, hasta cierto punto, por factores que escapan de su control. También es amenazador que aquéllas supongan una evaluación negativa de los docentes: el fracaso en la implantación de un modelo ideal de práctica. Dichas generalizaciones sitúan a los profesores en lo que Ronald LANG llamaba "situación de doble ciego", en la que se recrimina a una persona por ciertos actos, aunque no le ofrezcan indicación alguna respecto a lo que podría haber hecho en las circunstancias concretas para evitar la recriminación. Las generalizaciones



del tipo aquí citado tienden a pasar por alto las contingencias que operan en determinados ambientes prácticos concretos y a no facilitar indicación alguna sobre cómo actuar para implantar el ideal *in situ*.

Cuanto más explícita sea la manifestación de un ideal de práctica en una generalización de investigación, más amenazados se sentirán los profesores por la reivindicación del conocimiento del investigador, y mayor será la probabilidad de que la rechacen como teórica, es decir, alejada de la comprensión que el profesor tiene de la realidad de la vida en el aula.

La calificación de "teoría" no se deriva de la sugerencia de que la práctica deba materializar los ideales humanos, sino de la consecuencia relativa a que deba recriminarse a los profesores por cualquier desajuste que se produzca. Ante tal consecuencia, éstos poco más pueden hacer que rechazar la sugerencia como "teoría", o sea, como muy alejada de su conocimiento práctico de las contingencias de la vida en el aula. La diferencia percibida entre teoría y práctica no se deriva tanto de los desajustes demostrables entre el ideal y la práctica, sino de la experiencia de que se impute la responsabilidad a ellos.

Para los profesores, el constructo de la "teoría" tiene dos componentes principales. *En primer lugar*, supone el "alejamiento" de su conocimiento y experiencia profesionales. *En segundo*, representa una amenaza a su conocimiento y categorías profesionales procedente de la comunidad universitaria. Este segundo componente, junto con el primero, convierte la relación entre teoría y práctica en un problema práctico muy real para los profesores. No obstante, en cierto sentido, conviene que se plantee "el problema". Si la "teoría" y la "investigación" están alejadas de la práctica, separadas de su realidad, el conocimiento sobre ésta seguirá siendo un asunto privado. Aunque amenazadoras, hasta cierto punto, la "teoría" y la "investigación" protegen también las prácticas de los profesores como ámbitos de conocimiento privado, esotérico e intuitivo.

Uno de los aspectos interesantes del movimiento de investigación-acción basada en la es-

cuela consiste en que ha sido dirigido y mantenido por formadores universitarios de profesores que actuaban desde el sector de la enseñanza superior. De tiempo en tiempo, los docentes "colaboradores" se han sentido frustrados por la dependencia continuada del movimiento respecto a la dirección universitaria, aunque las rebeliones de las bases no han degenerado hasta ahora en una revolución. Es fácil interpretar esta situación como una nueva forma de hegemonía universitaria y, en realidad, algo hay de cierto en esta interpretación. Pero creo también que la dependencia se basa en la necesidad de una contracultura frente a la cultura tradicional de las escuelas. Los valores que subyacen a la cultura tradicional de las escuelas están amenazados por el nuevo concepto de profesionalidad inmerso en el movimiento de investigación-acción. Hay que decir que, en realidad, dicho movimiento constituye un intento de transformación de la cultura profesional tradicional, por lo que sus "guardianes" se oponen a él. En las escuelas, las tentativas de los profesores-investigadores para transformar la cultura tradicional dependen de las distintas culturas temporales que evolucionan en el contexto de "proyectos" y "cursos" dirigidos por universitarios.

El movimiento de investigación-acción en educación constituye tanto una señal de la tendencia a la transformación existente en la cultura universitaria de los encargados de la formación profesional de las instituciones de enseñanza superior, como de la transformación de la cultura profesional de los docentes.

El principal problema al que se enfrenta cualquier innovación cultural "desde dentro" está constituido por la incapacidad de los promotores para liberarse de las creencias y valores fundamentales propios de la cultura que pretenden modificar. Con frecuencia, las innovaciones culturales no consiguen llevar a la práctica sus posibilidades radicales por arrastrar demasiados presupuestos básicos del "antiguo orden". Los profesores-investigadores se verán tentados a adaptarse a las normas de la cultura profesional antecedente. Con el fin de



resistir esa tentación, pedirán apoyo intelectual, emocional y práctico a las instituciones de enseñanza superior. Pero, como los formadores de profesores e investigadores de la educación "innovadores" de estas instituciones no estarán completamente emancipados del marco de supuestos y valores que definan los roles universitarios tradicionales como proveedores y generadores de teoría; existe un peligro muy real

de que los intentos de los profesores de redefinir su personalidad a través de la investigación-acción los sitúen bajo la "hegemonía epistemológica" de la universidad a la que se oponía con gran vehemencia la cultura tradicional. Este libro estudia los problemas propios de la transformación de la cultura profesional de los profesores en otra que apoye el aprendizaje profesional a través de la investigación-acción.



REFLEXIONES TEÓRICAS
SOBRE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE



PRESENTACIÓN

Los textos que conforman la presente unidad contribuyen con el propósito de la misma, el cual pretende que el profesor-alumno de acuerdo a su nivel y función que desempeña sistematice los elementos teórico-pedagógicos y multidisciplinarios referentes a su problemática significativa, los socialice y conceptualice en un ensayo académico.

Inicia esta unidad con el texto de Wenceslao Ortega que presenta algunas operaciones de entendimiento que apoyarán a los profesores-alumnos en la esquematización de su problemática docente significativa, posteriormente se incluyen los textos de Guillermina Baena y Elena Hochman y Maritza Montero que se refieren a la organización del material recabado, así como de la inclusión de citas textuales y notas de referencia y pie de página; para analizar un ensayo que presente una problemática docente se presenta el texto de Paulo Freire; finalmente se incluyen dos textos que tratan sobre la estructuración del ensayo como escrito académico de Ma. Guadalupe Saenz Cisneros y de Wenceslao Ortega.

TEMA: Sistematización de la información.

LECTURA: OPERACIONES DEL ENTENDIMIENTO: INDUCCIÓN, DEDUCCIÓN, DIALÉCTICA*

PRESENTACIÓN

El texto "Operaciones del entendimiento: inducción, deducción, dialéctica" pertenece a la obra de Redacción y composición. Técnicas y prácticas de Wenceslao Ortega.

Este libro ha sido estructurado con la finalidad de apoyar a los estudiantes que cursan esta materia en el Colegio de Ciencias y Humanidades, niveles superiores de enseñanza media e iniciación universitaria así como en los centros de formación profesional que ofrecen cursos de comunicación escrita y composición.

La organización de los temas de esta obra ha sido concebido como una guía orientadora en los

principios y técnicas de la buena comunicación escrita y como instrumento de trabajo que le permita al estudiante ejercitarse en el logro de una exposición correcta.

Desde el principio se intenta inculcar en el estudiante la comprensión de que el contenido de los escritos y la forma de comunicación empleada constituye un todo inseparable.

Este libro donde se inserta el presente texto aborda temas que van desde la revisión de cuestiones gramaticales como son la puntuación, el empleo correcto e incorrecto de las preposiciones y del gerundio, problemas básicos de la construcción de la frase, el estudio de la palabra como vehículo del pensamiento, la formación y perfeccionamiento del estilo. Junto a estos temas figura el texto que nos ocupa, cuya finalidad es habituar al estudiante a pensar bien como un medio seguro para redactar correctamente, ejercitándolo en la lógica, en los criterios de verdad, en las más importantes operaciones del entendimiento: inducción, deducción, dialéctica, análisis, síntesis, comparación, contraste, clasificación, definición.

La obra termina con un grupo de temas sobre el estudio de los principios y técnicas básicos de

* Wenceslao Ortega. "Operaciones del entendimiento: inducción, deducción y técnica básicos de la descripción, la narración, la exposición, la persuasión, el ensayo y el periodismo.

la descripción, la narración, la exposición, la persuasión, el ensayo y el periodismo.

Operaciones del entendimiento: inducción, deducción, dialéctica

Inducción. Fiabilidad del método inductivo. Sondeos de opinión. Forma. Ejercicio. La deducción: el silogismo. Importancia práctica del silogismo. ¿Inducción o deducción? El método dialéctico: concepto y características. Características positivas y negativas de la dialéctica.

Inducción

La inducción es el proceso mental consistente en obtener conclusiones o principios generales a partir de pruebas incompletas que ofrece la realidad. Esta forma de ascender el entendimiento de lo particular a lo general constituye una de las actividades más corrientes de la vida diaria, hasta el punto de que casi todo lo que sabemos lo sabemos por inducción.

Incluso antes de saber hablar, el niño usa y abusa del proceso lógico de la inducción para conocer el mundo que le rodea. Cuando, después de haberse quemado un dedo, se guarda de acercarse al fuego, ha razonado y concluido —aunque jamás haya pensado en el principio general— que “el fuego quema”.

Según este método de razonamiento, observamos un fenómeno cualquiera como verdadero en un número determinado de situaciones similares y a partir de ahí, de esta *muestra*, concluimos que el mismo fenómeno es verdad en *todas* las situaciones de la misma naturaleza. La validez de una “ley general” establecida de este modo dependerá siempre del número y la representatividad de los casos en que se apoya.

Debidamente usado, el proceso inductivo ha sido y continuará siendo instrumento de primer orden en el progreso de la ciencia. En cambio, cuando se abusa de él, este proceso es causa de concepciones erróneas y de prejuicios.

Si vamos a una localidad cualquiera en la que existe un centro escolar con buenas instalaciones y bien dotado de medios didácticos, con un buen plantel de maestros entusiastas, como una comisión de padres de familia que intercambia pareceres con los maestros para resolver problemas que atañen a la actividad escolar, podemos inferir que esta localidad ofrece buenas oportunidades para los escolares. Habremos hecho buen uso del método inductivo para obtener una conclusión bien fundamentada. Pero, si al ir de compras a un barrio de la ciudad donde viven irlandeses, somos víctimas de los engaños de un tendero de esta nacionalidad y, basados en ello, proclamamos que todos los irlandeses son unos ladrones, habremos logrado establecer un *prejuicio*. La conclusión es injustificable porque se basa en pruebas insuficientes. Para que una proposición general o conclusión obtenida por inducción sea digna de crédito, la muestra en que se apoya deberá ser conocida, suficiente y representativa. Veamos estas tres condiciones:

Muestra conocida. Condición indispensable para el razonamiento inductivo en la presencia de una muestra. En nuestros días se oyen con demasiada frecuencia afirmaciones generales que carecen en absoluto de pruebas, particularmente en la publicidad. Anuncios donde se proclama que “ocho de cada diez mujeres” prefieren un determinado perfume o que “cuatro de cada cinco actores de cine” usan tal o cual loción, entran en esta categoría. De tipo parecido son las extravagantes afirmaciones de los que aseguran haber visto platillos volantes con seres extraterrestres.

Muestra suficiente. La inducción basada en muestra insuficiente es muy común. ¿Cuántas veces hemos oído expresiones como: “No me hable usted de los franceses; los conozco bien; he sido vecino de una familia francesa” o “La mayoría de los políticos son unos sinvergüenzas; mire usted a Fulano y Perantano”. Una familia y dos políticos, respectivamente, son muestra insuficiente para sustentar tales juicios.



Muestra representativa. Para que la muestra sea representativa ha de ser típica de la totalidad (conjunto) de elementos que se observan o estudian. Las conclusiones basadas en muestras no representativas de esa totalidad pueden ser muy engañosas. Un ejemplo:

“Las mujeres manejan mejor que los hombres; sufren menos accidentes de tráfico”.

Aquí la muestra incluye un grupo importante de la estadística de accidentes de tráfico, pero carece de la amplitud necesaria para ser representativa. La conclusión hace referencia a *todos* los conductores, pero la muestra incluye sólo a un grupo: el de *conductores que han sufrido accidentes*. Para ser representativa, la muestra debería incluir a todos los grupos que se consideran: 1) hombre, 2) mujeres, 3) conductores que sufrieron accidentes, 4) conductores que no sufrieron accidentes.

Con una muestra amplia veríamos de inmediato que el número de mujeres que sufren accidentes de tráfico es menor porque también es menor el número de mujeres que manejan. La estadística aislada de accidentes carece de significación a menos que sea comparada con la de todos los conductores.

Fiabilidad del método inductivo

Las generalizaciones o conclusiones que podemos obtener por medio de la inducción ofrecen sólo *probabilidad* de certeza. El hecho de que el sol haya salido siempre no es prueba absoluta de que vaya a salir mañana, pero la probabilidad de que así ocurra es lo suficientemente grande como para poder plantear el futuro con confianza. Ni siquiera los hombres de ciencia pueden examinar todas las instancias ni observar todos los casos para establecer sus leyes y generalizaciones. Nosotros debemos contentarnos con generalizaciones mucho menos fiables y de alcance más restringido. En vez de establecer generalizaciones que comienzan con “Todos”, nos conformaremos con “En la mayoría de los casos”, “Una gran parte”. En vez de decir “siempre”, nos limitaremos a “muchas

veces”, “por lo general” o “frecuentemente”. No obstante, estas generalizaciones gozarán todavía de suficiente validez y pueden resultar prácticas y convincentes dentro de ciertos límites.

La prueba usada para apoyar una conclusión o proposición general obtenida por inducción puede ofrecer formas diversas. La más corriente es la observación seguida de la experimentación y el análisis de hechos, cifras y datos en general.

Sondeos de opinión

¿Qué características debe tener una muestra para poder fiarnos de ella? La respuesta no es fácil de dar, como ya se indicó. La amplitud que debe tener la muestra varía en relación con el carácter de la pregunta que se formula y con el grado de probabilidad que uno busca. Hay que destacar que una muestra pequeña, siempre que sea genuinamente representativa, puede ser capaz de sustentar una conclusión amplia. Esta es la base de los sondeos de opinión. George Gallup, por ejemplo, determina la opinión del público estadounidense efectuando sondeos con una muestra de 1500 individuos. Se elige una muestra de forma tal que cualquier adulto de los Estados Unidos de América tenga idénticas probabilidades de ser entrevistado. Estos sondeos se convierten así en una fuente fidedigna de información para averiguar cómo piensa un país o una comunidad cualquiera sobre determinado aspecto. Su uso está muy generalizado, por ejemplo, para pronosticar las preferencias del público en las elecciones políticas. La probabilidad matemática es de 95 por ciento. Un grupo de 1500 individuos elegidos al azar, pero con representatividad, proporcionará resultados que no se desviarán más de un *tres por ciento* (margen de error) de las cifras que se obtendrían entrevistando a la población entera.

Forma

Un trabajo basado en el razonamiento inductivo no requiere ser presentado por escrito en el



mismo orden en que funciona la mente para llegar a las conclusiones o generalizaciones que tienen por base la observación y el análisis de casos particulares. Una vez alcanzada una generalización, el trabajo escrito puede muy bien comenzar por ella en vez de reservarla para el final.

Veamos un ejemplo:

"Perdimos los tres primeros partidos del campeonato. El cuarto, disputado con el equipo más débil, terminó en empate, y luego fuimos también derrotados en los dos últimos encuentros. Contamos con mal equipo esta temporada."

En el ejemplo anterior aparecen las distintas etapas que ha recorrido nuestro razonamiento para concluir que el equipo de este año es malo. Nuestra presentación pudo haber sido también así:

"Contamos con mal equipo esta temporada. Perdimos los tres primeros partidos del campeonato. El cuarto, disputado con el equipo más débil, terminó en empate, y luego fuimos también derrotados en los dos últimos encuentros."

Ejercicio

Valiéndose del método inductivo escriba (una página como mínimo) sobre uno de los dos temas que se exponen a continuación.

1. Efecto de las actividades extraescolares —deportes, actos sociales y culturales— en las calificaciones obtenidas por los estudiantes de su escuela. La impresión inicial es que el tiempo dedicado en estas actividades infiere con el esfuerzo estrictamente académico y repercute de alguna manera sobre las calificaciones.
2. Opinión dominante entre los compañeros de su clase respecto a la práctica de algunos malos estudiantes de engañar o "copiar" en los exámenes.

La deducción: el silogismo

La deducción es lo contrario a la inducción. Mientras ésta va del hecho específico a la conclusión general, la deducción procede lógicamente de lo universal a lo particular. Del principio general deriva el conocimiento de una instancia particular.

La dependencia mutua entre pensamiento deductivo y pensamiento inductivo puede apreciarse de forma casi constante en nuestro razonamiento diario. Tras examinar a un gran número de pacientes, los médicos lograron saber por inducción que la presencia de fiebre, dolor de garganta, estornudos, tos y otros síntomas, acompañados de cierto tipo de erupción, indican probablemente un caso de sarampión. Hoy, el médico que descubre estos síntomas en un paciente diagnosticará el caso en forma deductiva más o menos de esta forma:

"Todos los pacientes que reúnan una combinación de ciertos síntomas tienen sarampión; este paciente presenta la mencionada combinación de síntomas; luego, este paciente tiene sarampión."

La inducción, como vimos, no va más allá de una fuerte probabilidad; pero la deducción llega a la certeza absoluta dentro de sus propios términos. Si aceptamos que todos los cuerpos caen al centro de la Tierra debido a la atracción de la gravedad y que A es un cuerpo, concluiremos que dicho cuerpo A también caerá. Este procedimiento de obtener un nuevo juicio a partir de otros conocidos recibe el nombre de *silogismo*. El silogismo es la expresión más sencilla y completa del raciocinio.

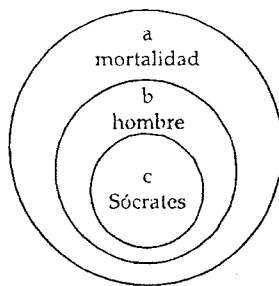
"El silogismo "siguiendo a Aristóteles" es un discurso en el cual, admitidas ciertas cosas, se sigue necesariamente otra, por la sola razón de haber sido admitidas las primeras." Es decir, en el silogismo hay dos proposiciones de cuya comparación resulta una tercera. Estas dos proposiciones se llaman *premisas*, y juntas forman el *antecedente*; la conclusión es el *consiguiente*. He aquí el ejemplo clásico de silogismo:



Premisa mayor Todos los hombres son mortales
Premisa menor Sócrates es hombre
Conclusión Sócrates es mortal

En el silogismo se habla también de términos, que no deben confundirse con premisas. El término *mayor* en el ejemplo anterior es "mortal"; el término *medio* es "hombre", y el *menor*, "Sócrates".

El diagrama que sigue muestra la relación entre los términos de este silogismo. Como Sócrates está incluido en hombre, y hombre a su vez, en mortalidad. Sócrates debe necesariamente estar incluido en mortalidad.



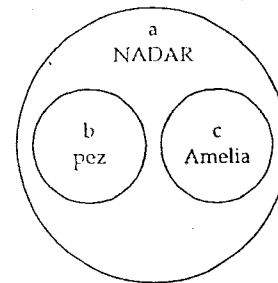
El fundamento del silogismo es el principio de identidad: dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí. Las conclusiones logradas mediante el razonamiento silogístico son siempre lógicamente válidas si los términos han sido con exactitud y corrección. Para que una conclusión lograda por deducción sea digna de confianza deberá reunir tres condiciones: 1) las premisas deben de ser verdaderas, 2) los términos no deben ser ambiguos y 3) la forma silogística debe ser válida (la condición de la premisa mayor debe estar también presente en la menor).

En el ejemplo que sigue el silogismo no es válido:

Todo pez puede nadar;
 Amelia puede nadar;
 luego Amelia es un pez.

El diagrama que sigue muestra claramente dónde está el error. Nadar incluye tanto a *pez*

como a *Amelia*, pero los peces no son las únicas criaturas capaces de nadar, y el hecho de que Amelia pueda nadar no la convierte en *pez*. La deducción es inválida.



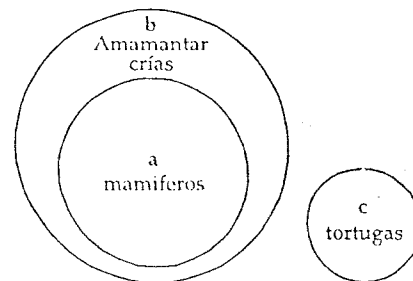
Los términos de la argumentación deductiva deben ser claros, precisos y consecuentes. De no serlo, esto es, si los términos son ambiguos o las definiciones cambian dentro del silogismo, la deducción será falaz. Por ejemplo:

Todos los hombre son iguales ante la ley;
 Las mujeres no son hombres;
 luego las mujeres no son iguales ante la ley.
 Si las premisas son dudosas, la consecuencia lo será también:

Los héroes de guerra llegan a ser buenos gobernantes;
 Aurelio Garzón es un héroe de guerra;
 luego Aurelio Garzón será un buen gobernante.

Los políticos suelen usar con frecuencia este tipo de premisas en las campañas electorales. Si las premisas son falsas, la consecuencia lo será también. Ejemplo:

Todos los mamíferos amamantan a sus crías;
 las tortugas son mamíferos;
 luego, las tortugas amamantan a sus crías.



Conviene hacer notar que cuando las premisas son falsas, al menos una de ellas, la conclusión será en general falsa, pero también podría resultar verdadera. Veamos los siguientes ejemplos de conclusiones verdaderas obtenidas de dos premisas falsas:

Todo hombre es mineral;
todo mineral es animal;
todo hombre es animal.

Todo mineral es animal;
ningún caballo es animal;
luego ningún caballo es mineral.

Ejemplo de una conclusión verdadera a partir de una premisa verdadera y otra premisa falsa:

Todo caballo es animal;
es así que ningún hombre es animal;
luego ningún hombre es caballo.

(Aristóteles)

Como vemos, no basta con que una conclusión sea verdadera para aceptar como válidas sus premisas. Lo importante es percatarse de que la validez de una conclusión depende por completo de la confianza que nos merezcan las premisas.

Importancia práctica del silogismo

Algunos piensan que las reglas del razonamiento silogístico son como una especie de juego y dudan de su utilidad en la práctica. Pero su importancia es clara cuando se examina la lógica que reside en muchas de las apresuradas conclusiones a las que llegamos a diario. Veamos un ejemplo común:

"Alfonso no debería estudiar ingeniería; es uno de los estúpidos Arvizu."

¿Qué razonamiento se ha seguido aquí? Si se añade la premisa mayor implícita, no diferirá mucho de la que sigue:

"La gente estúpida no debe estudiar ingeniería. Alfonso es estúpido; luego Alfonso no debe estudiar ingeniería."

Quizá estemos dispuestos a aceptar la presunción razonable que contiene la premisa mayor. Pero, ¿y la premisa menor? ¿Qué prueba tenemos de que Alfonso sea estúpido? Para esto tendríamos que retroceder a una conclusión implícita, previa, que sería más o menos como sigue:

"Todos los Arvizu son estúpidos.
Alfonso es un Arvizu;
luego Alfonso es un estúpido."

Pero aquí la premisa mayor es aún más difícil de aceptar. No nos merece mucha confianza porque puede estar basada en habladerías o ser simplemente una exageración. Tal vez algunos Arvizu sean estúpidos y Alfonso sea la excepción. Aun aceptando la premisa mayor, la menor puede ser falsa. Alfonso podría ser hijo adoptivo.

Como vemos, un examen metódico de nuestro razonamiento puede dejarnos menos satisfechos de nuestras primeras conclusiones. Muchas de las deducciones que sacamos a diario se asientan en presunciones generales a veces oscuras y a veces falsas. En la lectura debemos habituarnos a detectar los errores que puedan existir en el razonamiento de los demás, poniendo especial atención en descubrir las presunciones subyacentes y en examinar su validez.

¿Inducción o deducción?

Como los silogismos se inician con una premisa mayor lograda generalmente por inducción, cierto tipo de argumentación puede considerarse como inducción o como deducción. Veamos este ejemplo:

"Miguel Prieto no bebe; un día será el marido ideal de alguna afortunada jovencita."



Podemos leer esto como silogismo, en el que se hallaría implícita la premisa "los no bebedores llegan a ser buenos maridos". Pero también podríamos considerarlo como inducción y sostener que la muestra (el hecho de que Miguel Prieto no beba) es insuficiente para sustentar la conclusión sobre el tipo de marido que va a ser.

Al analizar el silogismo, es preferible no juzgarlo como verdadero o falso, sino como merecedor o no merecedor de confianza. Una conclusión no digna de confianza puede no obstante ser verdadera. A partir de una premisa mayor dudosa como es "los no bebedores llegan a ser buenos maridos" no puede deducirse con certeza que Miguel Prieto vaya a ser un marido ideal o un buen marido, pero muy bien pudiera ocurrir que Miguel fuera efectivamente ese marido ideal. Es decir, cuando rechazamos un silogismo por no merecernos confianza, diremos que la conclusión no está probada por la argumentación silogística. Es preciso insistir en esta distinción entre conclusión lógica y verdad. Como dice Ionesco en *Rhinocéros*:

"Todos los gatos mueren.
Sócrates está muerto;
luego, Sócrates es un gato."

Respuesta del estudiante:

"Es verdad. Tengo un gato llamado Sócrates."

El método dialéctico: concepto y características

Para delimitar y esclarecer nuestro pensamiento, como acto previo a la comunicación clara y eficaz, podemos servirnos del procedimiento dialéctico.

¿Qué es la dialéctica? Sócrates fue quien primero destacó la dialéctica como arte o ciencia del raciocinio y de sus leyes. En esencia, el proceso dialéctico se manifiesta en forma de una afirmación o proposición a la que se opone otra de sentido contrario, seguida por un debate entre ambas.

Una extensión del concepto dialéctico se debe al filósofo alemán Hegel y Marx, con su concepto del materialismo dialéctico. La noción es que existe una *tesis* a la que se opone una *antítesis* y, finalmente, ambas se transforman en *síntesis*. Este sería el proceso subyacente en la evolución de la historia. El proceso surgiría así del necesario enfrentamiento entre tesis y antítesis. A ello se debe el que Marx y Lenin destacaran tanto la etapa de lucha, de transición de capitalismo a comunismo, y no la utopía que sería el resultado final.

Aun con la influencia de estos autores (Hegel, Marx) sobre el concepto de dialéctica, el término no está vinculado con ninguna toma de posición filosófica. La dialéctica es un procedimiento rico y útil que permite la depuración del conocimiento del cual se confronta. Alméras y Furia, en su obra *Méthodes de réflexion et techniques d'expression*, proponen la actitud dialéctica como operación lógica del entendimiento y la definen como "oscilación del pensamiento que va de un juicio a su contrario, que pretende resolver las contradicciones siempre renovadas, búsqueda de una verdad siempre contestada".

En sociedad, en conjunto, ponemos mucha atención en el modelo dialéctico. Gran número de nuestros sistemas tienen como base la posición antagónica. El sistema legal, por ejemplo, funciona sobre la idea de que una parte contendiente mantiene un punto de vista al que se contraponen el de la parte adversaria. De igual modo, el sistema político de los países democráticos funcionan sobre la base de que el gobierno cuenta con unos planes de política determinada a los cuales se oponen siempre los del grupo político de la oposición. Las propias relaciones laborales entre patronos y empleados se desenvuelven con base en la contraposición de intereses; esto es, mediante la dialéctica. La realidad social es dialéctica. No admite juicios absolutos. Personas, circunstancias y hechos son siempre cambiantes. A cualquier proposición surge siempre la proposición contraria, al referirnos a un fenómeno real. Éste es el punto donde puede comprenderse la utilidad



del método dialéctico para delimitar y clarificar nuestro pensamiento y hacerlo así comprensible a los demás.

Características positivas y negativas de la dialéctica. Siguiendo a Gurvitch en su *Dialéctica y Sociología* (Alianza Editorial, Madrid, 1969), el método dialéctico "considera a la vez los conjuntos y sus elementos constitutivos, las totalidades y sus partes". Le concierne en particular el movimiento entre unos y otros.

El segundo punto que se ha de destacar es que la dialéctica como método es siempre negación, no porque opone entre sí tesis y antítesis, sino porque *niega las leyes de la lógica formal* por no estar comprendida en un conjunto que la supere. Este conjunto es el que da su valor a los resultados del método lógico.

El tercer punto es que "la dialéctica, tomada en todos sus aspectos, es la conmoción de toda

estabilización aparente en la realidad social, al igual que en todo conocimiento, ya aparente en la realidad social, al igual que en todo conocimiento, ya que destruye toda forma cristalizada".

Junto a estas características positivas, el sistema dialéctico tiene también sus deficiencias:

En el proceso dialéctico se emplea más tiempo en destruir el punto de vista contrario que en la exploración del asunto debatido. Probar la falsedad del punto de vista contrario se acepta frecuentemente como prueba de la certeza o validez del propio, aunque ambos pudieran ser incorrectos. La polarización se estimula a tal grado que los partidos políticos, por ejemplo, deben intentar por todos los medios mostrarse en desacuerdo incluso en temas en los que visiblemente no hay diferencias. Finalmente, se cultiva más la habilidad para debatir sobre el problema, que para resolverlo.



TEMA: El maestro y la conceptualización de su problemática docente

LECTURA: ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL*

PRESENTACIÓN

El texto "Organización del material" forma parte del Manual para elaborar trabajos de investigación documental de Guillermina Baena.

La autora de origen mexicana, se ha desempeñado como profesora universitaria en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM; obtuvo el doctorado en Administración Pública. Se inicia en la investigación primeramente como docente al dirigir tesis y como producto de esa experiencia elabora su manual de investigación, el cual fue adoptado como libro de texto en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha recorrido todo el país ofreciendo cursos y conferencias sobre investigación documental y comunicación.

El manual que incluye el presente texto tiene entre otros temas: técnicas de investigación documental; el procedimiento para elaborar trabajos de investigación (plan de trabajo, esquema, selección y delimitación del tema); recopilación del material (fichas bibliográficas y sus clases); técnicas de resumen, síntesis, etc.; la organización del material y la redacción final del escrito.

El texto queda incluido en el proceso que señala la autora para realizar una investigación de tipo documental.

En esa lectura maneja la forma en que se puede discriminar y organizar el material que ha sido recopilado mediante fichas de trabajo y que será redactado con base en un esquema conceptual.

* Guillermina Baena. "Organización del material", en: *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. 5ª. ed., México, Mexicanos Unidos, 1988. pp. 80-88

III. ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL

Una vez recopilado todo el material que servirá para nuestro trabajo de investigación —fichas bibliográficas, fichas de trabajo, noticias bibliográficas, y, en su caso, resúmenes y reseñas— procederemos a la lectura cuidadosa de las fichas de trabajo.

A. Comparación.

Con nuestro esquema a la vista comparamos sus distintas partes a tratar y nuestras tarjetas de trabajo.

Puede darse el caso de que algunos puntos del esquema no hayan sido cubiertos con la información recogida, entonces tenemos una alternativa:

- a) Si nuestro trabajo de investigación exige mayor profundidad podemos volver sobre la investigación documental en libros, publicaciones, archivos o fuentes públicas y privadas. De no hallar nuestros datos después de una segunda revisión, será preferible acudir a la interrogación a las personas, que de manera directa o indirecta nos pueden indicar las fuentes documentales; o vivas, en las que esté el dato o datos que buscamos.
- b) Si nuestro trabajo de investigación tiene un mayor grado de generalidad, y ciertos puntos fueron difíciles de localizar por necesidades de tiempo y espacio, es mejor dejar esos puntos para otro trabajo futuro o anotarlos en nuestro aparato crítico como posibles investigaciones para quien se interese en ellos.

B. "Discriminación"

También será frecuente el caso contrario: el material obtenido puede ser numeroso y tendre-



mos que proceder a quitar toda aquella información que sea superflua *en relación a nuestro tema esquematizado previamente*. Por regla general siempre habrá material para "discriminar". Será necesaria la lectura dos o más veces de cada una de las fichas que vayamos a eliminar y también rectificar si no sirven en realidad para nuestro trabajo. De cualquier manera, esa ficha eliminada estará cerca para integrar algún capítulo en un momento dado o un trabajo posterior.

Con la información recabada podemos encontrar otros puntos relacionados al tema, los cuales no se contenían en nuestro esquema; no se dude de su importancia. Se deben incluir en el trabajo, y el esquema, por consiguiente, deberá ser modificado. Esto sucederá inevitablemente con aquellos temas que son poco conocidos o desconocidos.

C. Ordenamiento

Las fichas ya seleccionadas se ordenarán con la misma disposición que guardan los capítulos, subcapítulos y acápites en nuestro esquema original o, modificado —si fue necesario—. Si están bien hechos los registros, no habrá dificultad en clasificar las tarjetas rápidamente.

D. "Vaciado"

Llamamos "vaciado" de las fichas a la redacción que hacemos de ellas para darle cuerpo a nuestro trabajo.

Para "vaciar" las tarjetas eliminamos regestos o los utilizamos como subtítulos y procuramos unirlos en forma de exposición coherente, para unir las tarjetas tendremos que auxiliarnos de conjunciones: y, e, ni, que, u, ora, ya, bien, ya que, en razón de que, puesto que, supuesto que, con tal que, con objeto de, además, así que, si bien, por más que, tan luego, antes que; *adverbios*: primeramente, últimamente, finalmente, ciertamente, verdaderamente, seguramente, tampoco, nunca jamás, acaso, quizá;

modos adverbiales: en efecto, de nuevo, por último, por alto.

Aquí es cuando descubrimos la verdadera utilidad de las fichas de trabajo, las cuales, al par de presentar la información, presenta las referencias bibliográficas.

E. Aparato crítico.

Al "vaciar" las fichas de trabajo vertemos también las referencias bibliográficas que están anotadas en ellas, esto es, pondremos el aparato crítico.

El aparato crítico también se conoce como notas de pie de página, referencias bibliográficas, citas bibliográficas, fuentes o simplemente notas.

El aparato crítico se hace por notas de cita, de contenido y referencia cruzada.

1. Las notas se usan:
 - a) para dar la fuente exacta de nuestra mención.
 - b) para dar la fuente exacta de hechos, ideas y opiniones particulares.
2. Las notas de contenido incluyen:
 - a) la definición del término que empleamos.
 - b) la explicación complementaria o argumento.
3. Las notas de referencia cruzada conducen al lector a otra página, sección, o capítulo del mismo trabajo para relacionar o complementar datos.

Podemos encontrar los tres tipos de notas combinadas: una nota de cita puede referirse a un material ya citado de otra fuente o puede referirse a varias fuentes en vez de una; o una nota complementaria puede incluir una o más referencias (Williams y Stevenson: 128).

Respecto a su posición, las notas de pie de página pueden ir:

1. Dentro del texto.
2. Al final de cada página.



3. Al final de cada capítulo.

4. Al final del texto.

1. La nota que corta el texto tendrá que ser muy breve: entre paréntesis se pondrá el (los) apellido(s) del autor, en seguida dos puntos y el número de páginas. No se hace ninguna otra anotación. Ej.: (Duverger: 45).*
2. La nota al final de cada página siempre ocupa un gran espacio; en especial, cuando se trata de aclaraciones o citas muy largas, hay, de todas maneras, preferencia por ellas. Son las más recomendables ya que existen más probabilidades de que se lean si están colocadas al final de cada página, que si están en alguna otra parte de la obra. Aunque es más incómodo colocarlas para quien escribe, es más cómodo para el lector consultarlas.
3. Las notas al final de cada capítulo son muy frecuentes, pero es preferible hacerlas cuando la obra se escribe en partes o en capítulos independientes y su orden puede alterarse con facilidad una vez terminada. La numeración de las notas no será sucesiva, sino que finalizará con cada capítulo.
4. Las notas al final del libro tienen la ventaja de no interrumpir el texto, pero podrán resultar tediosas quien pretenda leerlas al terminar la obra; en caso contrario, podrían resultar molestas para el lector, que durante su lectura tiene que acudir a ellas cada vez que encuentre una llamada de atención con las consiguientes molestias de tiempo, maltrato del libro, búsqueda de referencias.

En este tipo de notas se corre el riesgo de que no se lean, a menos que el lector esté vivamente interesado en ellas.

ALGUNOS PROBLEMAS DE ELABORACIÓN:

1. Las notas deberán hacerse de manera abreviada, utilizando las locuciones latinas y re-

* Son poco usuales por la limitación de datos y la irrupción en el texto.

sumiendo los datos de las fichas bibliográficas.

2. Al final de la obra o trabajo se deberá poner la *bibliografía completa*, ahí sí deberán anotarse las fuentes consultadas *con todos sus datos*. El nombre del autor irá por apellidos y las fichas, atendiendo a estos apellidos, irán en orden alfabético.
3. Cuando la cita se hace por primera vez irá el nombre del autor y su apellido, el título de la obra, en ocasiones abreviado, y la página en la que se encuentra nuestro dato.
4. Cuando citeamos al mismo autor por segunda o tercera ocasión, la cita deberá utilizar sólo el apellido del autor, la obra señalada por la locución *op. cit.* y el número de la página.
5. Cuando hay pocas notas es preferible siempre ponerlas al final de cada página. Dentro del texto irá sólo la llamada de atención que puede ser asterisco (*) o algún otro signo parecido (+) o también el número (1). Es permisiblemente estético poner hasta cuatro llamadas de atención en una sola hoja. De lo contrario úsense números, pues en un momento dado se tendrían más signos que palabras.
6. En general, las notas se escriben en un tipo de letra más pequeño que el del texto, o con el mismo tipo sólo que a renglón seguido.
7. No hay límite respecto al número de notas de pie de página.

En una página puede haber hasta ocho o ninguna. El principio general es dar crédito donde tenemos que darlo (Williams and Stevenson: 130).

A. Locuciones latinas de uso común

<i>apud</i>	(apud): apoyado por.
<i>c.ca.</i>	(circa): acerca. Datos aproximados.
<i>cfr</i>	(confere): compárense o cotéjese. Se emplea cuando se comparan o cotejan opiniones, o bien, para señalar nuevas fuentes de conocimiento.



<i>cit.pos.</i>	(citatum pos): citado por.
<i>e.g.</i>	(example gratia): por ejemplo.
<i>et. al.</i>	(et alii): y otros
<i>et. seq.</i>	(et. sequens): y lo que sigue
<i>ibidem, idem, ibid, id, ib</i>	(ibidem): la misma fuente. Se utiliza cuando se repite la fuente anterior; comprende obra, autor, tomo y páginas.
<i>infra</i>	(infra): abajo, posteriormente. Cuando se refiere o remite a una parte posterior de la propia obra.
<i>loc. cit.</i>	(locus citatus): locación citada. Se usa cuando se vuelve a utilizar una locución o texto ya citado. Requiere: que la obra de la que procede ya haya sido citada; que señale en el texto el nombre del autor y que se oriente o encamine al lector hacia el texto o locución ya citada.
<i>op. cit.</i>	(opus citatum): obra citada. Se utiliza cuando volvemos a usar la obra de un autor ya citado. Se emplea después del apellido del autor. No se usa cuando se citan dos obras o más del mismo autor.
<i>passim</i>	(passim): indistintamente, en cualquier lugar. Es una afirmación. Un dato que se puede encontrar en cualquier lugar. Es más frecuente en obras literarias.
<i>supra</i>	(supra): arriba, anteriormente. Se usa cuando se refiere o remite a una parte anterior de la propia obra.
(<i>sic</i>)	(sicut): léase como está. <i>Se usa entre paréntesis</i> para señalar que un evidente error está o estaba en el original. A menudo es usado en tono irónico.
<i>vid</i>	(videtur): véase. Generalmente se emplea <i>vid infra, vid supr o cfr. vid</i> y es la indicación de que se vea o consulte algún aspecto de la obra.
<i>v. gr.</i>	(verbi gratia): Por ejemplo.
<i>vs.</i>	(verse, versus): contra, en comparación con.

B. Abreviaturas de uso común

anon.	anónimo
bibl.	bibliografía
c.	copyright
cap.	capítulo
dis.	disertación
Ed.	Editorial
ed.	editor, edición, editado, editado por
eds.	ediciones, editores
fac.	facsímil
fig.	figura
front.	frontispicio o portada
hist.	historia, historiador, histórico
il, illus.	ilustración, ilustrado por, ilustrado
introd.	introducción, introductorio
ms., mss.	manuscritos
n.	nota, nota de pie de página
no. s.	nueva serie
P. pp.	página, páginas
par.	parágrafo
pref.	prefacio
prol.	prologuista, prólogo
pub.	publicado, publicación, publicado por
rev.	revisado, revisión, revisado por
sec.	sección
sup.	suplemento(s)
tr.	traducción, traductor, traducido por
vol, vols.	volumen, volúmenes

La regla gramatical dice: las abreviaturas se forman con la primera sílaba y la primera letra de la segunda sílaba.

C. Citas especiales

Las citas especiales son aquellas que se hacen para cierto tipo de obras:

1. las de carácter religioso o teológico
2. las de carácter jurídico o legal
3. las de carácter literario

1. En los *textos religiosos* las cita se hace por la obra en sí.



Ejemplos:

Génesis, capítulo 1, versículos 2 y 4 será:
 Gen. 1:2-4
 San Mateo, capítulo 18, versículo 4; Mat. 18:4
 o S. Mt.18:4
 Primera de San Juan 1 Jn
 Apocalipsis: AP 22:4
 En la *Somma Teologica*: Somma 2a. CXXV.

2. En los *textos jurídicos*:

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo veintisiete, fracción tercera, inciso cuarto irá:

Const. Pol. Mex. Art. 17. f. 3, i. 4.

Del Reglamento de tránsito:

Reg. Tránsito art. 36.

3. En las *obras literarias*:

Cuando son obras muy conocidas no hay necesidad de apuntar todos los datos. Por ejem-

plo; La *Divina Comedia*, de ella se pondrá únicamente la parte a la que haga referencia:

Paraíso 33, Infierno 22.

MODELO SOBRE CÓMO INSERTAR EL APARATO CRÍTICO

"Ante el libro, reconozco inmediatamente al hombre de cultura. No necesito saber su manera de entenderlo. Ni siquiera su manera de leerlo. Me basta ver su manera de manejarlo" (Eugenio D'Ors).¹

Hombres y mujeres sienten la necesidad de comprender las corrientes de pensamiento que van y vienen por el mundo tienen que leer más aprisa... y mejor.²

Sin embargo, ocurre que la mayoría de los estudiantes universitarios no saben cómo leer bien.³

Un propósito de la lectura es hacerse una idea general.⁴

Hay también que aprender a captar de una ojeada una medida de dos palabras o más.⁵

Luego, ejercitarse en la concentración, rapidez, ritmo y velocidad que más acomode.⁶

Notas de la lectura:

¹ Eugenio D'Ors, "Del trato de que se les da a los libros", *cit. pos.*, Michaus y Domínguez en *El galano arte de leer*, p. 17.

² William Schaill, *Cómo leer más rápido en siete días*, p. 7

³ Clifford Morgan y Deese, *Cómo estudiar*, p. 67.

⁵ Clifford, *op. cit.*, p. 77.

⁶ Cfr. Schaill, *op. cit.*



LECTURA: NOTAS DE REFERENCIA O NOTAS DE PÁGINA*

PRESENTACIÓN

El texto "Notas de referencia o notas de página" forma parte del libro Técnicas de Investigación Documental el cual es el resultado de la experiencia docente de las autoras Hochman y Montero al impartir la cátedra de Metodología I (Técnicas de Investigación Documental) en la escuela de Sociología y Antropología de la Universidad Central de Venezuela. Esta obra se fue estructurando durante un proceso de cambio, un sistema de trabajo que incorporaba activamente al estudiante e introducía un método de evaluación permanente durante el cual cada uno de los trabajos de los alumnos era leído, señalados los errores, enriquecido con la crítica de los compañeros y reelaborado posteriormente.

Las autoras de este libro parten de la idea de que la metodología solo puede aprenderse y enseñarse por medio de la práctica; y es ahí donde es posible conocer sus limitaciones, valorar sus alcances y crear nuevas formas metodológicas más adecuadas.

Tomando lo anterior como punto de partida y considerando que la base de todo escrito y la estructuración del marco teórico de cualquier investigación lo constituye la investigación documental se elaboró este libro que se encuentra dividido en tres partes.

Una primera parte en la cual el estudiante elabora el trabajo intelectual en un proceso que implica la lectura completa de un texto, el desarrollo de la capacidad de síntesis, análisis y crítica de un texto.

Otra parte destinada a las técnicas de recolección de datos imprescindible en la elaboración del trabajo bibliográfico y en la cual se encuentran

los temas de: técnicas de fichaje, organización de fichero, notas de referencia, índices bibliográficos, otros índices y el empleo de apéndices y su elaboración. Estas técnicas aportan elementos de apoyo a la estructura del material escrito y permiten que su presentación formal garantice la objetividad de las fuentes consultadas.

Una última parte trata de la elaboración de monografías y esquemas de trabajo así como de la exposición oral. En esta parte se pretende que el estudiante recupere lo aprendido anteriormente.

2.7. NOTAS DE REFERENCIA O NOTAS DE PÁGINA

2.7.1. Concepto

Las notas de referencia son informaciones complementarias del texto, pero que, por introducir una digresión en el discurso, creando así una interrupción en él, se colocan, previa inserción de una llamada, al pie de la página, al final del capítulo correspondiente o, a veces, al final de la obra.

En el caso de las citas textuales que se hagan dentro del texto, las notas de página indicarán el lugar donde proviene el material utilizado y/o citado, a partir de las fichas que se hayan preparado con anterioridad. La plena identificación se encuentra en la ficha bibliográfica y de ella se tomarán los datos necesarios para la nota correspondiente, así como para la redacción del índice bibliográfico. En este último, así como en la ficha bibliográfica, por seguirse el orden alfabético, se colocará primero el apellido del autor en mayúsculas, en tanto que las notas de página, el nombre del autor se citará en su orden natural: primero el nombre propio y luego el apellido. La nota se completará con la información mínima indispensable para identificar la obra y el lugar donde se ubica en ella la cita hecha en el texto.

Las notas de referencia también sirven para aclarar y comentar ciertos materiales, sin interrumpir ni recargar el texto.

* Elena Hochman y Maritza Montero. "Notas de referencia o notas de página", en: *Técnicas de Investigación Documental*. 6a. ed., México, Trillas, 1991. pp. 59-64.

2.7.2. Requisitos

Hay diversos sistemas a seguir en las notas que se hagan al pie de página. Un primer sistema implica la utilización de las siguientes menciones al citar por primera vez en el texto una obra:

- a) El nombre propio o la inicial de dicho nombre del autor.
- b) El apellido o apellidos del autor, seguidos de una coma o de dos puntos (puede usarse cualquiera de los signos).
- c) El título de la obra, subrayado (,).
- d) La ciudad donde fue publicada la obra, o la editorial que la publica. Es preferible utilizar este segundo requisito, pues en una misma ciudad podría publicarse la misma obra por dos editoriales distintas, lo cual podría crear una confusión que se obvia al emplear la segunda mención.
- e) El año de la publicación (,).
- f) La página o páginas donde aparece la cita a que se hace referencia (por ejemplo, pág. 15 o págs. 15-20).
- g) La nota debe ir precedida del número o asterisco que identifica a la cita o llamada en el texto.

Ejemplos:

(9) C. Wright Mills: *La imaginación sociológica*, México, 1964, pág. 26.

O bien, usando el segundo tipo:

(9) C. Wright Mills: *La imaginación sociológica*, F.C.E., 1964, pág. 26.

Existe además otro sistema que abrevia el número de requisitos que deben contener las notas. Teniendo en cuenta que toda obra debe contener un índice bibliográfico en el cual deben figurar todos los datos de importancia para la identificación de un libro, se puede abreviar el contenido de las citas a pie de página. En este caso, la primera vez que se cite una obra en el texto, la nota contendrá las menciones siguientes:

- a) Nombre del autor en su orden natural (, o :).
- b) Título de la obra subrayado (,).
- c) Página o páginas donde aparece la cita a que se hace referencia.

Más aún, si a lo largo del texto vuelve a mencionarse una misma obra u otras del mismo autor o autores, puede abreviarse todavía más el contenido de las notas, poniendo sólo el apellido o apellidos y abreviando el título de obras ya citadas; por ejemplo:

(9) C. Wright Mills: *La imaginación sociológica*, pág. 26.

Y después:

(23) Mills: *La Imag. Sociol.*, pág. 240.

Existe otro sistema, aún más breve, que consiste en citar únicamente el apellido del autor y el año de la publicación, acompañado a veces, según sea el caso, de la mención de la página o páginas de donde se toma la cita. Por su sencillez, este sistema permite reducir el número de notas de pie de página, ya que su brevedad permite incluirlas en el texto, entre paréntesis, pero en este caso la redacción de la bibliografía debe ser más cuidadosa y complicada, pues habrá que hacer mención en ella, respecto de cada obra, de los números correspondientes a las citas en referencia; o, como generalmente se estiliza, dentro del orden alfabético de autores mencionar las obras de cada uno de ellos por fecha de publicación. En el caso de que un mismo autor tenga varias publicaciones en un mismo año, entonces ellas deben distinguirse con letras; por ejemplo:

(11) Eysenck, 1953a.

o:

(11) Eysenck (1953a)

La mención correspondiente a esta nota, en la bibliografía, sería la siguiente:



EYSENCK, Hans J.: *The structure of human personality*, Nueva York, Wiley, 1953a.
Uses and abuses of psychology, Baltimore, Penguin, 1953b.

Este tipo de nota sirve para aquellos casos en que se cita de manera general y amplia, pero si se hace específica y textualmente, hay que incluir el número o números de las páginas donde se contiene la cita en cuestión; por ejemplo:

(15) Fromm, 1965, pág. 108.

O bien:

(15) Fromm (1965), pág. 108.

Este sistema agiliza la composición tipográfica de las páginas del libro o artículo al aligerar las notas al pie, pero obliga al lector, si quiere saber con exactitud de dónde proviene cada cita, a dirigirse continuamente al índice bibliográfico incluido al final de la obra o capítulo según sea el caso, lo cual a la larga interrumpe mucho la lectura y resulta bastante pesado. Generalmente, este sistema se emplea en obras que hacen recuentos históricos o que describen la evolución histórica de una corriente de pensamiento o de un autor, en las cuales la bibliografía, por exigencias metodológicas del mismo trabajo, se suelen hacer por orden cronológico. Este sistema parece poco recomendable por las razones ya expuestas y por lo complicado que puede tornar al índice bibliográfico; además desorienta al lector respecto de la ubicación histórica de la obra, particularmente cuando se trata de obras clásicas, con gran profusión editorial y de obras con diversas traducciones.

Cualquiera que sea el sistema que siga, hay una serie de abreviaturas que tienden a simplificar las notas, cada una de las cuales tiene su oportunidad específica de uso. Si se ha citado un autor y en la siguiente nota se vuelve a mencionar la misma obra, puede obviarse el escribir de nuevo el título, utilizando para ello

la abreviatura castellana de obra citada (*ob. cit*) o la latina *opus citatus* u *opere citato* (*op. cit.*); por ejemplo:

(9) C. Wright Mills: *La imaginación sociológica*, pág. 26.

(10) C. Wright Mills: *Op. cit.*, pág. 30.

Si la siguiente cita se refiere al mismo libro que la anterior, en la nota siguiente se puede sustituir la mención del autor y título por la palabra *ibídem*, o por la abreviatura *Ibíd.*, que significan respectivamente, "igual" y "lugar citado". Así, se podría sustituir la mención de: C. Wright Mills: *La imaginación sociológica*, págs. 41-42, citada con anterioridad, por la siguiente:

(12) *Loc. cit.*

Si se interrumpen estas referencias con la mención de otro u otros autores, al regresar a la obra anterior se menciona otra vez el nombre del autor, la abreviatura *op. cit.* y la página correspondiente; véase el siguiente ejemplo:

(20) Mills: *Op. cit.*, pág. 114.

Cuando se mencionan revistas, que suelen tener nombres muy largos, éstos pueden abreviarse utilizando en la nota sólo sus iniciales, aclarándose en la bibliografía o en un índice de abreviaturas especial el significado de las siglas empleadas; por ejemplo: A.S.R., véase *American Sociological Review*. Para los artículos citados varias veces, se sustituye la mención del título por la abreviatura *art. cit.* En el caso de citas de artículos, en la nota al pie se sigue las mismas normas que imperan para la ficha bibliográfica: título del artículo entre comillas y nombre de la revista subrayado.

2.7.3. Numeración de las notas de referencia

Cuando en una obra hay numerosas notas de referencias o al pie de página, e incluso varias notas al pie de una misma página, para evitar

confusiones y presentarlas ordenadamente, se numeran. Al respecto hay diversas formas de numeración a seguir:

- a) *Continua*. En este caso, la numeración abarca a todas las notas que comprende la obra.
- b) *Por capítulos*. La numeración se recommienza en cada capítulo.
- c) *Por páginas*. Algunos autores prefieren numerar sólo las notas que coinciden en una misma página, creyendo innecesario distinguir aquellas que aparecen solas.

2.7.4. Funciones que cumplen las notas al pie de página

1. Citar a un autor como evidencia y refuerzo de una afirmación hecha en el texto del trabajo.
2. Evitar que el texto del trabajo se recargue y sufra interferencias en su fluidez, haciéndose pesado y demasiado denso en cuanto a datos bibliográficos.
3. Dar información adicional sobre el asunto de que trata el texto.
4. Hacer referencia a trabajos y obras existentes sobre la materia.
5. Indicar la fuente de donde se cita.

2.7.5. Advertencias

1. A cada cita que aparezca en el texto debe corresponder una nota de página y en cada

nota sólo se puede hacer referencia a una cita.

2. Si el nombre del autor y el título de una obra se menciona en el texto de un volumen, no se necesita repetirlos en la nota, aunque sí dar los demás datos (página, etc.); empero, no se debe abusar de nombres y de títulos en el texto del mismo.
3. Igualmente, se debe evitar el exceso de citas que convierten el trabajo en una sucesión ininterrumpida de comillas, eliminando la integración y producción personales y haciendo de un texto una mera yuxtaposición de opiniones ajenas.
4. Es posible citar a un autor utilizando como fuente las citas que de él se hacen en otra obra; sin embargo, este procedimiento se debe evitar en lo posible, pues lo ideal y científico es consultar directamente la obra mencionada. Esto asegurará la pureza del dato, al evitar que se le den interpretaciones subjetivas o que se deforme por errores de transcripción o de imprenta. En tal caso, la nota de página iría como sigue:
(Núm.) A. J. Ayer: *Positivismo lógico*, Introducción. Citado por Juan Antonio Nuño en *Sentido de la filosofía contemporánea*, pág. 226.
5. La redacción en las notas de referencia debe de ser breve, precisa y clara, utilizando un lenguaje adecuado y evitando divagaciones y rodeos que complican y oscurecen el sentido de ellas.



TEMA: *Presentación conceptual de la problemática docente significativa.*

LECTURA: CONSIDERACIONES EN TORNO AL ACTO DE ESTUDIAR*

PRESENTACIÓN

El ensayo "Consideraciones en torno al acto de estudiar" forma parte del libro *La importancia de leer y el proceso de liberación* de Paulo Freire, educador político latinoamericano creador de una nueva pedagogía cuya base se encuentra en la definición del proceso educativo como un acto de conocimiento que tiende a la transformación del hombre.

En el aspecto teórico los conceptos de Paulo Freire constituyen un apoyo para la creación y recreación de los procesos educativos actuales. Toda su praxis y las categorías básicas como son: radicalidad, organización política, cultura del silencio, metodología, pronunciamiento y la relación entre texto y contexto parten de una visión histórica de totalidad. Es necesario explicitar estas categorías que permitirán una mejor comprensión del ensayo antes mencionado.

La categoría de realidad está ligada al criterio de verdad y objetividad en el proceso de conocimiento como transformación, el criterio de verdad está determinado por la práctica social; por lo tanto lo que da contenido a la verdad y a la objetividad es la propia realidad concreta, inmersa en una realidad histórica.

La organización política, otra categoría freiriana ubica a la educación como acto de conocimiento en un proceso de transformación del hombre y su realidad.

La cultura del silencio es una de las categorías más importante de Freire en la cual manifiesta que la cultura no es un atributo exclusivo de la

burguesía y que los llamados ignorantes son personas cultas a quienes se les ha negado el derecho de expresarse por lo que viven en una cultura del silencio.

La metodología en su concepción educativa está determinada por la relación dialéctica entre teoría y método. Es a partir de la práctica social que se construye la metodología en una unidad dialéctica para regresar a la misma práctica y transformarla.

El pronunciamiento o pronunciar el mundo (la lectura de la realidad) es un derecho que según el autor se les niega a la mayoría de los hombres y mujeres analfabetas o analfabetas políticos. Superar esto requiere de un esfuerzo en el cual los hombres y mujeres asuman un papel creativo y pensante ante su realidad.

La relación entre texto y contexto en esta categoría expresa Freire que el aprender a leer las letras no implica el desarrollo de la capacidad reflexiva. Realmente el acto de leer las letras es un proceso dialéctico que sintetiza la relación entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos.

El ensayo que analizaremos forma parte de una serie, cada uno de ellos constituye el análisis de un determinado objeto de estudio. Estos ensayos ofrecen aportaciones sociopedagógicas que pueden ser utilizados para llevar a cabo trabajos teórico-prácticos en diversos espacios educativos. Especialmente el ensayo que nos ocupa se basa en la categoría de la relación de texto y contexto en donde se expresa que el sujeto ante el acto de estudiar debe asumir una actitud crítica, no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

CONSIDERACIONES EN TORNO AL ACTO DE ESTUDIAR¹

Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar co-

* Paulo Freire. "Consideraciones en torno al acto de estudiar", en: *La importancia de leer y el proceso de liberación*. 9a. ed., México, Siglo XXI, 1992. pp. 47-53.



nocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone. Si falta en quienes la reciben el ánimo de usarla, o si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental.

La bibliografía se convierte en un papel inútil más, entre otros, perdido en los cajones de los escritorios.

Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas a quienes se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo. Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empieza a estudiar los libros citados y no a leerlos por encima, como si apenas los hojeara.

Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola.

Esto es, precisamente, lo que la "educación bancaria"² no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educados la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su "disciplina" es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable.

Este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. Por último lo que les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda.

Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

a] Que asuma el papel de sujeto de ese acto.

Esto significa que es posible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, "domesticadamente", procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor; si se deja "invadir" por lo que afirma el autor; si se transforma en una "vasija" que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos dentro de sí mismo.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él.

La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcida-mente.

Un texto será tanto mejor estudiado en cuanto, en la medida en que se tiene de él una visión global, se vuelva a él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad.

Al ejercer el acto de delimitar los núcleos centrales del texto que, en interacción, constituye su unidad, el lector crítico irá descubriendo todo un conjunto temático, no siempre explícito en el índice de la obra. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro referencial de interés del sujeto lector.

Es así que frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca



una serie de reflexiones en torno a una temática que lo preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro de estudio. Una vez sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde, entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que lo siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Verificada la relación entre el trozo en estudio y su preocupación, debe separarlo de su conjunto, transcribiéndolo en una ficha con un título que lo identifique con el objeto específico de su estudio. En esas circunstancias, puede detenerse inmediatamente en reflexiones a propósito de las posibilidades que el trozo le ofrece o bien continuar con la lectura general del texto, señalando otros trozos que puedan aportarle nuevas meditaciones.

En último análisis, el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica no sólo una penetración crítica en su contenido básico sino también una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda.

b] Que el acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo.

Ésta es la razón por la cual el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector-texto.

Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan ese enfrentamiento. Y aun cuando los autores huyan de la realidad concreta estarán expresando su manera deformada de enfrentarla. Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. De esta manera, quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

El ejercicio de esa postura de curiosidad termina por tornarla ágil, de lo cual resulta un mayor aprovechamiento de la misma curiosidad.

Es así que se impone el registro constante de las observaciones realizadas durante una determinada práctica, durante las simples conversaciones. El registro de las ideas que tenemos y de las que nos "asaltan" con frecuencia cuando caminamos solos por la calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills llama "fichas de ideas".³

Esta idea y estas observaciones, debidamente fijadas, pasan a constituir desafíos que deben ser respondidos por quien las registra.

Casi siempre, al transformarse en la incidencia de la reflexión de quien las anota, esas ideas nos remiten a la lectura de textos con los cuales pueden instrumentarse para proseguir en su reflexión.

c] Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.

d] Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que trata. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.

e] Que el acto de estudiar exige humildad.

Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica, no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En este caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el



contrario, la insistencia en la búsqueda de su desvelamiento. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre.

Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

Notas de la lectura:

¹ Escrito en 1968, en Chile, este texto sirvió de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes en un seminario nacional sobre educación y reforma agraria.

² Sobre la "educación bancaria", véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970.

³ C. Wright Mills, *The sociological imagination*.



LECTURA: TRES ASPECTOS PARA ESTRUCTURAR UN ENSAYO*

PRESENTACIÓN

El texto que se presenta a continuación aborda uno de los puntos que presentan mayor dificultad para los profesores-alumnos en la redacción de trabajos académicos. Se especifican en esta lectura los elementos que integran cada una de las partes principales de un ensayo.

Esta lectura representa un intento por clarificarle al estudiante el proceso y los aspectos que conforman la estructuración de este tipo de escritos.

Se reconoce que este texto no es un trabajo acabado, sin embargo, se consideró necesario incluirlo como apoyo al desarrollo de las actividades de los profesores-alumnos en este proceso de conceptualización de una problemática docente significativa de la práctica docente propia.

TRES ASPECTOS PARA ESTRUCTURAR UN ENSAYO

La organización de todo trabajo intelectual depende del tema y del plano de ideas en el cual se realiza la investigación. Los escritos que tratan diferentes temas difieren conceptualmente entre sí, pero no formalmente. Un trabajo académico producto de una investigación se compone de tres partes: introducción, desarrollo o cuerpo del trabajo y conclusiones. Esta distribución obedece, en primer término a que la estructura del trabajo es una unidad y, en segundo a una necesidad lógica. La introducción, desarrollo o cuerpo del trabajo y conclusiones son los elementos integrantes de una

configuración lógica, de una estructura. El ensayo como escrito académico no escapa a esta división.

A continuación se especifican los requisitos que deberá cumplir cada una de estas tres partes.

LA INTRODUCCIÓN

La finalidad de la introducción es el planteamiento claro y simple del tema que se va a desarrollar, su importancia e implicaciones, y la presentación sintética de los diversos aspectos que componen el trabajo.

En este primer apartado se ubicará el tema dentro de un contexto mayor, señalando la intención del trabajo, sus límites, cualquier indicación sobre el material así como la manera que se ha creído conveniente abordarlo.

Al final de esta parte se expresará la tesis del ensayo. Esta debe ser lo suficientemente concreta, controversial, real y con cierto grado de veracidad. "La tesis es la oración más importante del ensayo, establece el propósito, coloca el tono, controla el nivel de abstracción". (1) Por este se requiere que sea enfática.

En la introducción hay que señalar el sentido de la investigación, pero de ningún modo anticipar ni el desarrollo ni las conclusiones.

Algunos de los errores que se deben evitar son los siguientes:

- Afirmar que el tema elegido es interesante y complejo ya que es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo no valdría la pena ocuparse de él.
- Mencionar asuntos que no tengan relación con el tema.
- Incluir datos históricos, que desvían el tema a sus antecedentes remotos, porque esto demora su descripción y análisis.
- El uso excesivo de ejemplos.
- Las pseudo definiciones; es preferible dejar un concepto sin definir antes que incurrir en un verbalismo sin sentido.

* Ma. Guadalupe Sáenz Cisneros. Unidad 284, Nuevo Laredo, 1994, pp. 1-5 pp. 1-5 (Mecanograma).



EL DESARROLLO O CUERPO DEL TRABAJO

Consiste en la presentación lógica, minuciosa y gradual de los fundamentos del tema que se aborda.

El desarrollo es, en esencia, la fundamentación lógica del trabajo de investigación literario, histórico, científico o filosófico, cuya finalidad es exponer y demostrar.

Formulada una tesis —un problema— se desarrollan ciertos argumentos, cuya justificación lógica se propone, y se llega a una conclusión. Por eso hemos dicho que el desarrollo es similar al utilizado en matemática: demostrar una tesis.(2)

El desarrollo es por lo tanto la parte en la cual se justifica lógicamente la tesis, puede hacerse por diversas formas: la intuición intelectual, la dialéctica, la fenomenología o la deducción.

Dentro de este apartado se pueden considerar tres momentos: la explicación, la discusión y la demostración.

Este es un orden paradigmático, pero no necesariamente puede ocurrir así.

La explicación es el acto por el cual se hace explícito lo implícito. Claro lo obscuro. Simple lo complejo. El desarrollo de un tema comienza, pues, con su explicación. Explicar es desplegar el sentido de una noción, extenderla ante los "ojos del espíritu" o de la mente; en otros términos, es analizar para comprender.

Sin embargo no hay ninguna explicación completa; más aún, toda explicación está, de algún modo, abierta, porque es casi siempre parcial, condicional, aproximada, instrumental y heurística. Es parcial porque sólo son tomados en cuenta algunos de los factores que determinan un hecho, un fenómeno o una idea; es condicional porque toda explicación es válida en cierto plano y aplicable dentro de ciertas condiciones; es aproximada porque ni las medidas ni las cualidades consideradas son exactas; es instrumental desde que la explica-

ción produce un resultado por el simple hecho de ser comunicada y, finalmente, es heurística porque es capaz de promover y orientar investigaciones ulteriores.(3)

Para realizar una explicación se recurre frecuentemente a las definiciones. Por definición se entiende el procedimiento que permite especificar el significado de un término, mediante un conjunto de palabras sinónimas que puedan sustituir al término definido.

Al elaborar una definición se formulan las condiciones necesarias para la aplicación de un término.

La definición está limitada por la denominada paradoja de la conceptualización que consiste en lo siguiente: para formular una buena teoría se necesitan conceptos rigurosos, pero para alcanzarlos se necesita una buena teoría. Esto resulta evidente a poco que se piensa en que al aumentar nuestro conocimiento de un tema, la concepción de dicho tema cambia paralelamente pero, a la vez, cuando manejamos conceptos más precisos crece nuestro pensamiento. (4)

La precisión conceptual se logra a través de un proceso aproximativo de definiciones sucesivas; esto permite una doble retroalimentación: el estudiante al enriquecer sus conceptos mejora sus teorías y viceversa.

La discusión es considerada como un momento dialéctico el cual consiste en examinar dos tesis opuestas con la finalidad de decidirse por alguna de estas opciones: rechazar una y aceptar la otra, en esta opción las proposiciones suelen ser contradictorias por lo tanto son incompatibles; rechazar ambas, ya que ambas pueden ser falsas, pero no verdaderas las dos; o bien decidirse por una solución complementaria (síntesis). No existe oposición entre las tesis, existe una relación de complemento que propicia la síntesis. Esta opción representa un esquema dialéctico, tesis, antítesis y síntesis.

La discusión se presenta cuando las tesis se excluyen por ser contradictorias. En este caso



se debe analizar primeramente la tesis que se ha de rechazar (probada como falsa) y luego la que se adoptará (probada como verdadera). El orden de esta argumentación no es lógico sino psicológico, porque al hacerlo a la inversa, la mente humana tiende a aceptar lo que se le presenta en último término.

Desde un punto de vista lógico estricto, y siempre que valga la aplicación del principio (ley) del tercero excluido, basta destruir una tesis para pasar a su contradictoria: ése es el fundamento lógico de la demostración por el absurdo. Desde el punto de vista de la solidez de la argumentación, conviene extraer razones de la primera para la enunciación de la tesis final. Así, pues, la marcha del razonamiento sería:

- a) Examen de una tesis y análisis de los argumentos que la sostienen.
- b) Demostración de la falacia de esos argumentos.
- c) Necesidad de enunciar la tesis final como consecuencia de la bancarrota de la primera. (5)

La demostración de una tesis, como ya se mencionó anteriormente, es el fundamento lógico del desarrollo, su esencia, su razón de ser.

En un ensayo académico como en cualquier tipo de trabajo de investigación, la esencia reside en el ejercicio del razonamiento y esto viene a ser la deducción, por consiguiente la demostración es un caso particular de la deducción.

Se debe tener presente al elaborar el ensayo que la base de todo trabajo de investigación es una idea central; y aunque se manejen ideas secundarias no hay que perder de vista el objetivo del trabajo. Asimismo la naturaleza del tema no debe incidir en la estructura lógica de las argumentaciones; hay que recordar que todo trabajo de investigación es un ejercicio de lógica y se deben demostrar las ideas y opiniones con razones no con verbalismos.

Finalmente se debe considerar que el investigador antes de estructurar el escrito se encuentra en un contexto de descubrimiento y al ir desarrollando su trabajo inicia el contexto de justificación. Esto implica que al elaborar las argumentaciones se debe observar si estas han sido justificadas lógicamente. Esta sistemática lógica debe exponer en primer término las causas y los principios, posteriormente los efectos y las consecuencias.

Dicho de otra manera el ensayo como producto de un trabajo académico y de acuerdo con la problemática seleccionada por el estudiante puede incluir además de lo anterior:

- La descripción de ciertos hechos o fenómenos.
- La exposición de un tema. "La exposición incluye descripción, narración y argumentación" (6)
- La expresión de opiniones personales.
- El análisis reflexivo de lecturas.
- Comentarios relacionados con los textos.
- Comparación de elementos teóricos de algunos paradigmas, posiciones pedagógicas, psicológicas e ideológicas.

Sin embargo, existen algunos puntos que se deben evitar en la elaboración de este tipo de trabajos:

- Las ideas secundarias que propician la desviación del tema central.
- El verbalismo que intenta persuadir con ideas sin fundamento.

LAS CONCLUSIONES.

Las conclusiones al igual que la introducción y el desarrollo, posee una estructura propia. Esta parte debe presentar características de una síntesis sobre la argumentación, las pruebas, los ejemplos, la exposición y los razonamientos expresados en las dos primeras partes del trabajo.

Otra de sus funciones consiste en relacionar las diversas partes de la argumentación, unir



ideas desarrolladas, en este sentido se dice que las conclusiones son un regreso a la introducción, porque se cierra sobre el inicio al expresar nuevamente la tesis manejada anteriormente.

Esta parte guarda una estrecha relación con la demostración de la tesis. Las conclusiones se deducen lógicamente de los razonamientos expuestos.

Para complementar, esta parte deberá encontrar un planteo general sobre un futuro desarrollo de las ideas formuladas en las conclusiones. Todo lo anterior ofrece al lector la impresión de un escrito integrado y armónico.

Conviene aclarar que no es necesario encabezar las diferentes partes con los títulos de INTRODUCCIÓN, DESARROLLO, CONCLUSIONES, es suficiente con que cada parte cumpla con las características mencionadas.

Por último, se mencionan algunas consideraciones que se deben tener en cuenta al estructurar un ensayo académico.

Si bien el ensayo se apoya en ideas ajenas, el conjunto de razonamientos y exposiciones deben ser un producto original.

El abordar un tema o problema exige su conocimiento amplio.

Las ideas que se utilicen deben tener una relación directa con el planteamiento o juicio a demostrar.

La disertación debe hacerse con naturalidad, precisión, coherencia y corrección.

La validez de las explicaciones y argumentaciones están consideradas en la inclusión de citas textuales y notas de pie de página, así como la bibliografía que se consulta.

Es necesario recordar, que además de lo anterior la presentación formal requiere la portada del documento.

Notas de la lectura:

¹ John Lindberg. *Three steps to the Essay*. p. 134

² UANL *Técnicas de Investigación Documental*. p. 44

³ *Ibidem*. p. 45

⁴ *Ibidem*. p. 46

⁵ *Ibidem*. p. 47

⁶ Ohlsen Woodrow and Frank L. Hammond. *From paragraph to Essay*. p. 54.

BIBLIOGRAFÍA

LINDBERG, John. *Three steps to the Essay*. An Expository Handbook University Press of America MNew York, 1985.

UANL. *Técnicas de Investigación documental*.

Preparatoria No. 1 Monterrey, 1990. (Mecanograma).

WOODROW, Ohlsen and Frank L. Hammond. *From paragraph to essay*. Readings for progress in Writing. Charles Scribner's Sons New York, 1985.



LECTURA:
EXPOSICIÓN Y PERSUASIÓN.
EL ENSAYO*

Tema 25

Exposición y persuasión.
El ensayo

PRESENTACIÓN

El texto "Exposición y Persuasión. El ensayo", completa la serie de temas de la obra Redacción y Composición. Técnicas y Práctica de Wenceslao Ortega.

Todo el contenido intenta guiar al estudiante en la utilización de principios y técnicas para lograr una correcta comunicación escrita. Si toma como base la idea de que la redacción debe ejercitarse que debe desarrollarse durante un tiempo considerable a través de la práctica.

Asimismo se insiste en el hecho de que la comprensión del contenido de los textos y la forma de comunicación se constituyen en una unidad inseparable para lo cual se ofrece al estudiante temas que le ayudarán a redactar diversos escritos tales como: aspectos lingüísticos (puntuación, empleo correcto o incorrecto de la preposición y el gerundio, construcción de la frase, la palabra como vehículo del pensamiento, formación del estilo), otras que se refieren a las operaciones del entendimiento (inducción, deducción, dialéctica, análisis, síntesis, comparación, contraste, clasificación, definición).

Esta lectura termina el conjunto de temáticas que integra la obra conjuntamente con la descripción, narración, exposición y artículo periodístico.

Cabe aclarar que este libro ha sido utilizado como texto básico en los Colegios de Ciencias y Humanidades, iniciación universitaria, niveles de enseñanza media y superior, en donde se ofrecen cursos de comunicación.

* Wenceslao Ortega. "Exposición y Persuasión. El ensayo", en: *Redacción y Composición. Técnicas y Prácticas*. México, McGraw Hill, 1993. pp. 243-249.

La exposición. Formulación de ideas. El borrador. Redacción final. Exposición y persuasión. La retórica como arte de la persuasión. Argumentación polémica: los pros y los contras. Ejercicio. El ensayo. Estructura del ensayo. Ejercicios.

La exposición

Si la narración es el relato de acontecimientos ordenados en el tiempo, y la descripción la representación de caracteres y circunstancias ordenados en el espacio, la exposición es la explicación de las circunstancias que concurren en un objeto o la interpretación de un hecho. Exponer es declarar, poner de manifiesto, explicar algo o hablar de ello, interpretar su sentido.

El tema expositivo o explicativo es un tipo de composición muy usado por el estudiante, quien ha de usarlo en pruebas, exámenes, ensayos y temas monográficos escolares. La forma literaria expositiva es igualmente apropiada para otros géneros densos en ideas como son la didáctica, que requiere explicaciones meticolosas, claras y sencillas; la conferencia, el comentario, el editorial, la crítica, la reseña, la colaboración periodística, el artículo, el ensayo, el informe, el acta, la presentación de trabajos de investigación científica, y otros.

Adelantemos ya como características básicas del ensayo la *simplicidad extrema*, que con lleva ir paso a paso en la explicación de un proceso, y la *claridad*. Ésta atañe tanto a la forma expresiva como a las propias ideas. Si el redactor no logra ver claro el tema o lo concibe confusamente, la manifestación de la palabra será forzosamente oscura.

Todo trabajo de tono expositivo requiere un tema sobre el cual hablar y algo que decir sobre él. En su elaboración se pueden distinguir tres etapas:

1. Formulación de ideas y guión
2. Preparación de un borrador
3. Redacción final

Formulación de ideas

Comencemos por decidir el asunto de la exposición. Éste puede ser un tema libre o un tema impuesto; que ha de desarrollarse bajo la presión de un examen o con margen suficiente de tiempo; basado en la investigación o en la experiencia personal. En cualquier caso, procuraremos que sea lo más específico posible. Los temas generales son siempre más vagos, más difíciles de tratar y tienen menos interés para el lector.

El segundo paso es tratar de expresar la idea central de la exposición, el pensamiento que consideramos más importante o más original. Esta idea será probablemente informativa, ya que el trabajo es expositivo, aunque puede ser también enunciativa de una nueva idea o hipótesis sobre un tema o asunto cualquiera. Esta idea central o dominante será la que dé razón de ser al conjunto de ideas secundarias que deben formularse para complementar o apoyar a aquélla.

Conviene anotar las ideas según se nos van ocurriendo, sin preocuparnos demasiado de su organización e importancia. En principio el orden no es importante. Lo que interesa es el flujo de ideas que permita la libre y espontánea exploración del tema. Procuremos que estas notas sean breves, pues esto nos ayudará a esclarecer las ideas y a preparar con ellas el guión con el orden en que deben presentarse para que el trabajo tenga unidad y coherencia.

Cierto que el planteamiento no siempre se presentará este orden. A veces nos parecerá más natural relacionar las ideas secundarias y a partir de ellas para llegar a una más precisa identificación del tema y de la idea central.

En ambos casos, la tarea de formular las ideas y tratar de expresarlas de manera esquemática es imprescindible para un buen trabajo. Lanzarse inmediatamente a escribir sin un es-

bozo o guión es un error grave. Aun cuando el tiempo de que se dispone sea escaso, el guión resultará imprescindible.

A formular las ideas nos puede ayudar la exploración de nuestra propia mente. ¿Qué definiciones, teorías, ideas o información poseemos sobre el tema? ¿Qué temas secundarios o subdivisiones existen o pueden establecerse? ¿Qué actitud mostramos ante el tema? ¿Qué sabemos sobre su historia? ¿Qué causas o efectos conocemos? ¿Qué comparaciones podemos usar para facilitar su comprensión por el lector?

El borrador

Trabajemos a partir de los conocimientos que poseemos y de las notas que hemos tomado, sin limitarnos por ellas. Analicemos y asimilemos el material de que disponemos para poder determinar su alcance y valor. Luego decidamos el enfoque que vamos a dar al tema. Éste puede ser *informativo* (por ejemplo: "la ingeniería genética representa graves peligros para el hombre"), *persuasivo* ("la ingeniería genética debería ser prohibida por las autoridades") o *científico* ("la exploración genética se realiza con medios inadecuados").

Comencemos a escribir siguiendo el guión y las notas, pero sin dejarnos limitar por ellos. Las mejores ideas pueden surgir en el momento mismo de escribir. No conviene ser demasiado crítico ni perderse en detalles. Las menudencias no deben impedir el progreso en este momento. Recordemos que el borrador refleja sólo la primera intención y que su finalidad es permitirnos hacer adiciones, supresiones o enmiendas.

Es recomendable tratar de expresar las ideas de la manera más clara, simple y directa posible, huyendo de los adornos. Si el escrito no está claro, quizá haya que preocuparse más de las ideas propiamente dichas que de la habilidad para expresarlas.

Cuando se encuentran dificultades con una idea, conviene expresar ésta de la manera más simple, como si se conversara con un niño.



Redacción final

Esta tarea comenzará con la evaluación del primer borrador, tanto desde el punto de vista de su contenido (vigor de sus ideas, enfoque y organización), como desde el punto de vista de su forma (claridad, precisión y tono).

La técnica recomendable es leer atentamente el borrador en su totalidad y decidir en este momento si debe añadirse o eliminarse algún párrafo, o si alguno debe cambiar de orden o de extensión para hacerlo más coherente o proporcionado con su importancia. Una primera lectura permitirá saber, por ejemplo, si el tema está bien definido, si tiene unidad o surge desviaciones, si se ha olvidado algo esencial que deba incorporarse y si la idea central aparece claramente formulada, ya sea directa o implícitamente. Recordemos que no basta con que la idea clave esté clara y perfectamente diferenciada para nosotros; debe estarlo también para el lector. Necesitamos analizar lo que efectivamente hemos dicho y no lo que hemos querido decir.

Una forma de averiguar si la organización del tema es satisfactoria consiste en resumir brevemente la idea dominante que preside cada párrafo (no siempre la primera frase) para poder disponer de un esquema que revelará si las ideas aparecen en el orden que les asigna el proceso mental. Otra forma consiste en alterar el orden de los párrafos. ¿Sufrirá el escrito si situamos el segundo párrafo donde está el quinto y éste donde estaba aquél? Si es posible intercambiar párrafos sin causar problemas, esto nos indica que la secuencia lógica puede estar equivocada.

Otros aspectos sobre los que podemos formularnos preguntas son:

Título. ¿Ayuda al lector a comprender el tema? ¿Atrae la atención del lector? ¿Es corto y sugestivo? A veces el título resulta fácil encontrar, mientras que en ocasiones se hace dificultoso. Cuando esto ocurra es recomendable esperar algún tiempo y dejar que la mente vaya considerando diferentes posibilidades para elegir la definitiva a última hora.

Introducción. ¿Indica el ámbito, esfera y propósito del tema?

Cuerpo. ¿Están los párrafos organizados en secuencia lógica para facilitar la comprensión del tema? En la exposición lo más importante no necesita estar al principio. A partir del párrafo de apertura necesitaremos progresar manteniendo cierto equilibrio. No escribamos mucho sobre un paso de una operación y luego un poco sobre el siguiente. Muchas veces puede ser útil emplear un párrafo que sea una especie de resumen o sumario de las etapas más importantes que se van a explicar. Esto permite al lector saber lo que va a aprender. Luego cada etapa o paso importante irá en su propio párrafo, y si una etapa lleva consigo una o más operaciones, conviene asignar un párrafo a cada operación.

Conclusión. Si el escrito requiere un resumen o sumario al final, ¿es éste lo suficientemente claro? ¿Refleja adecuadamente la esencia de lo expuesto? ¿Resulta útil para el lector? A veces, cuando el escrito es corto, la mejor manera de finalizarlo es tras la exposición del último punto o con una frase final brevísima.

Transición y enlace. ¿Hay saltos bruscos en el desarrollo de la exposición? Si las ideas se enlazan de manera lógica y natural, no habrá necesidad de párrafos o frases de enlace. Pero cuando se transita de un punto a otro sin relación con el anterior, los enlaces son una necesidad para que la exposición resulte unitaria y armoniosa.

Cuando estemos satisfechos del contenido, pondremos atención a la forma. Ya se ha dicho que en la exposición deben dominar la claridad y la simplicidad. Hay que evitar los términos confusos, así como lo que resulte pomposo y altisonante. El estilo, aunque ya se ha dicho, refleja la inteligencia, percepción, sensibilidad, experiencia, así como las aptitudes y los intereses del autor, puede, no obstante, mejorarse poniendo máximo empeño en obtener claridad y concisión. Por supuesto, existen muchas otras



virtudes retóricas, si se entiende como retórica el arte del bien decir —gracia, originalidad, variedad, sensibilidad, etcétera— que pueden cultivarse y lograrse una vez asegurados los dos atributos básicos de claridad y concisión.

La consideración última, aunque no la menos importante, es la del *tono*. Procuremos usar nuestra propia terminología, que sea apropiada para el tema que desarrollamos y tenga consonancia con el nivel del lector.

Exposición y persuasión

Ante las diversas posturas retóricas que pueden adoptarse al escribir, nos interesa destacar aquí las diferencias entre la expositiva y la persuasiva. Por postura entendemos la actitud de quien escribe ante los lectores y ante el tema.

Los componentes de la postura expositiva o explicativa son dos:

1. *Tema*: no debatible o no considerado como tal por los lectores.
2. *Autor*: se propone explicar o informar a los lectores sin intentar cambiar su modo de pensar o actuar.

La *postura persuasiva* tiene también dos componentes:

1. *Tema* o asunto que no puede resolverse enteramente con base en pruebas científicas o empíricas.
2. *Autor*: comprometido con una afirmación o aseveración determinada sobre el tema.

En la persuasión se piensa en el lector o los lectores como personas a quienes hay que convencer de que es verdad lo que se dice. En la exposición, quien escribe considera al lector o los lectores como individuos interesados en saber lo que él tiene que decir sobre el tema.

El más serio error es comenzar a escribir sin adoptar posición alguna. Con ello se pone de manifiesto falta de interés en el tema.

La postura persuasiva implica una tesis que da vida al tema al convertirlo en argumentación. La exposición puede carecer de una tesis, pero siempre contará con un propósito, una idea clave o dominante.

La retórica como arte de la persuasión

Aunque el término *retórica* tiene una significación despectiva para aludir al empleo de razones que no vienen al caso, su acepción más tradicional hace referencia al *arte de bien decir*, de dar al lenguaje eficacia bastante para persuadir, es decir, para influir sobre el pensamiento o la conducta de los demás. Pese a la significación de la frase “no me venga usted con retóricas”, la retórica será un arte tan honorable como lo sean las intenciones de quien lo utiliza.

En la antigüedad clásica, Aristóteles, filósofo y maestro en la Atenas del siglo V a. de C., enseñaba a sus discípulos a analizar las distintas clases de discursos que podían ofrecerse a los diferentes auditorios de acuerdo con la ocasión. Según Aristóteles, el verdadero maestro debía ser capaz de ofrecer un discurso sobre el tema a un grupo de ciudadanos, otro sobre el mismo tema al juez en su foro y un tercero con ocasión de una ceremonia solemne.

A Aristóteles se debe el análisis de los factores que contribuyen a hacer persuasivo el discurso y también la separación de los componentes de la retórica en categorías —tipos de discurso, tipos de argumentación, tipos de auditorio. Su obra *Retórica* ofrece una clasificación de los oradores, de los discursos y de los diferentes efectos de éstos según la clase de auditorio. Con algunos retoques, las observaciones aristotélicas han perdurado hasta nuestros días y continúan siendo la base para la formación de las grandes categorías en que se agrupan los elementos del proceso de la comunicación.

Veamos ahora lo que la persuasión exige del escritor:

1. Conocimiento del tema como requisito de credibilidad. La credibilidad descansa en la



habilidad de demostrar suficiente conocimiento del asunto, interés en él y objetividad. Con ello se proyecta una personalidad que será aceptada y respetada por el lector.

2. Argumentación plausible; es decir, que aporta razonamientos y pruebas convincentes, que apela a la lógica y a la razón del lector. La lógica que debe proporcionarse es solamente la necesaria para convencer al lector o los lectores (de ahí la conveniencia de saber a quién se dirige el escrito).

El desarrollo del tema con propósito persuasivo podrá realizarse por inducción, por deducción o por prueba analógica.

A través del razonamiento inductivo la tesis debe quedar probada mediante el uso de muestras representativas: ejemplos, casos, instancias, datos. El número dependerá de los lectores a quienes se dirija el ensayo.

El razonamiento deductivo es especialmente útil cuando se enfoca un tema polémico porque la deducción, al moverse del principio general a una conclusión válida que se sigue del mismo, opera también como modo de inclinar al lector del lado de la conclusión.

La prueba analógica consiste en relacionar o comparar algo desconocido para el lector con algo que le es familiar y que le ofrece por ello una base segura y cómoda. El tema se desarrolla profundizando en las semejanzas entre los

objetos que se comparan. Cuanto más incisivo el análisis, más fuerza persuasiva tendrá la composición.

Argumentación polémica: los pros y los contra. El tema controvertible o polémico exige en su desarrollo ocuparse no sólo de la argumentación propia, sino de la adversaria. Se precisa impugnar la opinión ajena para fortalecer la posición o tesis propia.

Ignorar el punto de vista de la oposición tiene poco sentido y ningún mérito, pues no se puede probar la opinión propia ignorando la ajena. Cuando se ponderan los argumentos adversarios y se les compara con los propios, se puede apreciar mejor el valor real de éstos y utilizar la argumentación de mayor peso en la refutación de los primeros. Cuanto mayor sea el número de argumentos contrarios que seamos capaces de destruir al presentar nuestra posición, mayor fuerza tendrá ésta.

La argumentación polémica exige una organización del tema que permita la comparación y el contraste de cada razonamiento. Este cortejo de los *pros* (argumento propio) y los *contras* (argumento adversario) es uno de los pilares del método dialéctico. La mente oscila como un péndulo entre un juicio y su contrario. La táctica de la argumentación es demoler las aseveraciones contrarias. Veamos un diagrama de este tipo de organización:

PROHIBIR LA ENERGÍA NUCLEAR - PROS Y CONTRAS

Pro

Contra

Tesis: la producción de energía nuclear debería prohibirse

Cierto que los combustibles fósiles comienzan a menguar, que se están agotando las reservas...

Pero los riesgos que lleva consigo la producción de energía nuclear son demasiado elevados...



*Pro**Contra*

Por supuesto que hasta la fecha no ha habido desastres ni daños personales...

Con todo, incluso las plantas de energía nuclear con los mejores sistemas de seguridad, producen residuos tóxicos de los que no saben como deshacerse...

Admitamos que el almacenamiento y enterramiento de desperdicios radiactivos ha funcionado hasta ahora...

Sin embargo, la proliferación de plantas de energía nuclear es tal que agotará los modos y medios de almacenar y desechar los residuos radiactivos...

Además, aunque han sido escasos, ya se ha demostrado que pueden ocurrir accidentes (ejemplo Three Mile Island), y las plantas se construyen cada día más cerca de las poblaciones...

Por otra parte, cuanto mayor es el número de plantas de energía nuclear en el mundo, mayor es el peligro de posibles ataques subversivos y terroristas...

La crisis del petróleo estimuló la investigación de otras fuentes de energía, como la solar, que podrían ser la alternativa contra el peligro nuclear...

Por tanto, cuanto antes se prohíba la producción de energía nuclear más pronto gozaremos de energía segura y adecuada. (...)



El ensayo

Concepto. En su sentido amplio, ensayo equivale a tratar algo, probar o acometer algo o esforzarse en algo. En literatura es un escrito breve que expone sin gran rigor sistemático, aunque con hondura, la interpretación personal del autor sobre un tema. Ortega y Gasset lo definió como "discertación científica sin prueba explícita", y Lapesa considera que la misión del ensayo es "plantear cuestiones y señalar caminos, más que asentar soluciones firmes; por eso toma aspecto de amena divagación".

El diccionario lo define como "escrito generalmente breve, sin el aparato ni la extensión que requiere un tratado completo sobre materia".

Se debe al aristócrata francés del siglo XVI Montaigne, autor de tres libros de *Ensayos* (en francés *Essais*), el haber dado al ensayo el carácter de disertación personal, de estilo natural, sencillo y desprovisto de rigor sistemático que hoy posee este género.

Tipos de ensayo. Aunque toda clasificación de los ensayos es arbitraria, se ha señalado como importantes tres categorías: ensayos de *exposición de ideas* (políticas, religiosas, jurídicas, económicas o de cualquier otro tipo); ensayos de *crítica*, cuyo propósito es enjuiciar analíticamente cualquier obra humana (artística, filosófica, política o de otra materia), y ensayos de *creación*, donde la imaginación, la sensibilidad y la fantasía del autor crea mundos ficticios.

En general, todas las clasificaciones encajan dentro de dos grandes tipos: el *personal*, antes mencionado, iniciado por Montaigne, en el que el ensayista trata de sí mismo y ofrece sus opiniones sobre hechos y cosas, y el *formal*, más extenso, ambicioso y con un contorno más riguroso. Entre estos dos grandes tipos se hallan muchas otras modalidades intermedias más o menos aproximadas a uno y otro.

Estructura del ensayo

El ensayo, uno de los géneros de uso más extendidos en la actualidad, no tienen características ni estructura perfectamente delimitadas. Por un lado, guarda relación con el tratado y la didáctica; por otro, con la crítica y el periodismo. La estructura del ensayo es libre, de forma sintética y de extensión relativamente breve. La prosa es el medio formal más común —aunque también existen ensayos poéticos en verso—, y su tono puede ser profundo, satírico, retórico, humorístico, etcétera.

Desde el punto de vista de su organización, el ensayo se subdivide en introducción, desarrollo y conclusión. La *introducción* sirve para atraer la atención del lector, establecer el tono y delimitar el tema, es decir, apuntar lo que se puede esperar del trabajo. El *cuerpo* da satisfacción a lo prometido, y la *conclusión* nos habla del significado y alcance de lo expuesto —dónde hemos estado y a dónde podemos ir sabiendo lo que sabemos. Veamos el esquema del ensayo:



INTRODUCCIÓN

general	Tema	(ambas)
específica	Tesis	

CUERPO: MODALIDAD DE LA DISERTACIÓN

específica	Narración	
	Descripción	
	Definición	
	Explicación	(tres de éstas)
	Autoridad (de individuo o estadística)	
	Argumentación	

CONCLUSIÓN

general	Sumario	
específica	Exhortación (a hacer o no hacer algo, a estar de acuerdo con el autor, a pensar bien de él...)	(una de éstas)
general	Comentario	



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- BREÑA, Guillermo. *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. México, Mexicanos Unidos, 1988.
- CARR, Wilfred y Stephen Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- DE LA PEÑA, Guillermo. *El aula y la Férula. Aproximaciones al estudio de la educación*. México, El Colegio de Michoacán, 1981.
- ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata, 1991.
- FREIRE, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI, 1992.
- HIDALGO, Juan Luis. *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. México, Paradigma Ediciones, 1992.
- HOCHMAN, Elena y Maritza Montero. *Técnicas de Investigación Documental*. México, Trillas, 1991.
- GÓMEZ. Martínez, José Luis. *Teoría del ensayo*. Salamanca. Universidad de Salamanca, 1981.
- JACOB, Andre. *Metodología de la investigación-acción*. Buenos Aires. Humanitas, 1993.
- LEIS, Raúl. *El Arco y la Flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. Buenos Aires, Humanitas/CEDEPO, 1990.
- MARTÍNEZ, José Luis. *El ensayo mexicano moderno I*. México, F.C.E., 1993.
- MCLAREN, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI/Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1994.
- OLEA, Franco, Pedro. *Manual de técnicas de investigación documental para la enseñanza media*. México, Esfinge, 1993.
- ORTEGA, Wenceslao. *Redacción y Composición. Técnicas y prácticas*. México, McGraw Hill, 1993.
- SÁENZ, Cisneros, Ma. Guadalupe. *Tres aspectos para estructurar un ensayo*. Nuevo Laredo, Tam. Unidad UPN 284, 1994. (Mecanograma).



**INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA
ANTOLOGÍA BÁSICA**

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN:

**MARCOS DANIEL ARIAS OCHOA
UNIDAD AJUSCO**

**MA. GUADALUPE SÁENZ CISNEROS
UNIDAD 184, NVO. LAREDO, TAMPS.**

**GUSTAVO ARTURO TAPIA ORTEGA
UNIDAD 304, ORIZABA, VER.**

COORDINACIÓN DEL PROYECTO:

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ.

NOVIEMBRE DE 1994

Esta obra se imprimió en
Corporación Mexicana de Impresión, S.A. de C.V.
en Junio de 1995, con un
tiraje de 10,500 ejemplares
Gral. Victoriano Zepeda No. 22, Col. Observatorio,
C.P. 11860, México, D.F.

