



María Verónica Nava Avilés / Coordinadora

# HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS DE INVESTIGACIÓN

*Construcciones para la gestión escolar*



El conjunto de textos que, de manera actualizada y crítica, revisa las principales categorías teóricas de la gestión escolar recuperan estudios tanto teóricos como empíricos vinculados con las circunstancias vigentes en las que se desenvuelve la escuela pública mexicana, particularmente en escuelas secundarias de la Ciudad de México. La formación en el campo de la Gestión Escolar está adquiriendo paulatinamente una gran importancia en el ámbito de la formación inicial y continua de docentes; en el que se pretende contribuir con pertinencia en dicho ámbito.

La publicación *Herramientas Metodológicas De Investigación. Construcciones para la gestión escolar*, es producto de los trabajos desarrollados en un Ciclo de Conferencias sobre Investigación Educativa en el marco de los trabajos del Cuerpo Académico de Gestión Escolar de la ENSM con el que se pretende compartir al público interesado en la producción de conocimiento de la Gestión Escolar una serie de herramientas metodológicas propias de posturas teóricas de corte cualitativo, en tanto aproximan a los sujetos educativos a reconocer su complejidad.



# HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS DE INVESTIGACIÓN

## *Construcciones para la gestión escolar*

**María Verónica Nava Avilés  
(Coordinadora)**

*MANUEL SALVADOR SAAVEDRA REGALADO*

*FILOMENO AMBRÍS MENDOZA*

*ERÉNDIRA CAMARGO CÍNTORA*

*RUBÉN GÓMEZ MARTÍNEZ*

*VIRGINIA GONZÁLEZ ORNELAS*

*MARTINA LÓPEZ VALDOVINOS*

*FRANCISCA ORTIZ RODRÍGUEZ*

*ALEJANDRA ÁVALOS ROGEL*

*JOSÉ LUIS ÁNGEL UBERETAGOYENA LOREDO*

*MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS*



Castellanos  
editores  
digital

*Versión digital*

Primera Edición Digital: Agosto 2020  
Diseño de portada: María Elisa Salazar Moya

© María Verónica Nava Avilés

Registro para versión digital  
ISBN: 978-607-98902-4-7

Todos los derechos reservados. Se permite la reproducción de la presente obra, por cualquier medio impreso, electrónico, auditivo, con la autorización por escrito de los editores y el titular de los derechos y citando la fuente.

Lo textos publicados en el presente volumen fueron dictaminados bajo la modalidad de lectura de pares ciegos.

**Edición digital hecha en México**



Carlos Castellanos Rivera  
**DIRECTOR GENERAL**

**Consejo Editorial:**

Mtra. Anita Barabtarlo y Zedansky

Mtro. Marco Antonio Salazar

Mtro. Alfredo Pintos Aguilera

Mtro. Celerino Ruiz Ramos

Dr. Liberio Victorino Ramírez

Dra. Elena Leticia Castañeda Jiménez

Dr. Jorge Alberto Chona Portillo

Dr. Fernando Monroy Dávila

Lic. Luciano Plascencia Valle

Mtro. Miguel Valle Pimentel

Dr. Jesús Araiza Martínez

Mtro. Jaime Raúl Castro Rico

Mtro. Carlos Mario Castro

Dr. Francisco Díaz Estrada

Memo (Guillermo Argandoña Sánchez)



# ÍNDICE

## **PRESENTACIÓN**

*Carlos Estrada Sánchez* ..... 7

## **INVESTIGACIÓN DIALÉCTICA TRANSDISCIPLINARIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

*Manuel Salvador Saavedra Regalado (Coordinador)*

*Filomeno Ambrís Mendoza*

*Eréndira Camargo Cíntora*

*Rubén Gómez Martínez*

*Virginia González Ornelas*

*Martina López Valdovinos*

*Francisca Ortiz Rodríguez* ..... 11

## **DE LA ETNOGRAFÍA O CÓMO LOGRAR QUE LA ESCUELA TE SORPRENDA HASTA QUITARTE EL ALIENTO**

*Alejandra Avalos Rogel*..... 73

## **EL ANÁLISIS DEL DISCURSO COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA PARA LAS CIENCIAS SOCIALES**

*José Luis Ángel Uberetagoyna Loredó* ..... 97

## **LA HERMENÉUTICA. UN ACERCAMIENTO DESDE LA ANALOGÍA**

*María Verónica Nava Avilés* ..... 109

**CURRÍCULUM DE AUTORES**..... 151





## PRESENTACIÓN

**LA FORMACIÓN INICIAL** de profesionales que atiendan la escuela pública mexicana, particularmente en su nivel secundario, genera la necesidad de indagar con procedimiento metodológico sobre el funcionamiento, organización y dinamicidad de la escuela y se constituye en una de las tareas centrales para los integrantes del Cuerpo Académico de Gestión Escolar; académicos de la Escuela Normal Superior de México, quienes a través de sus líneas de generación de conocimiento tratan de revisar el campo de estudio de la gestión escolar, mediado por acciones de política educativa tanto estatal como social y en el que se encuentran presentes intereses tanto económicos como políticos provenientes de entidades nacionales e internacionales.

La gestión escolar es considerada como un ámbito complejo donde confluyen disciplinas como la administración, organización, supervisión y dirección educativa; mismas que tienen desarrollos históricos y prospectivos propios, lo cual ha permitido, entre otras cosas, identificar y desarrollar desde el inicio de los proyectos de investigación del cuerpo académico algunas categorías motivo de análisis como: liderazgo, poder, autonomía, historicidad, democracia, participación, gobernanza, colaboración, cooperación, entre otras.

De igual forma, se establecieron al seno del Cuerpo Académico las Líneas de Generación del Conocimiento que orientan el trabajo y la distribución de responsabilidades para sus integrantes:

- Evolución y Desarrollo Histórico de la Gestión Escolar
- Gestión Escolar y Políticas Educativas en la Educación Básica

- Gestión Escolar. Dimensiones, Estándares, Perfiles e Indicadores del Desempeño Escolar La Gestión Escolar en la Educación Normal su Docencia, Desarrollo y Evaluación
- La Gestión Escolar en la Educación Básica. Sus Prácticas Institucionales desde los Consejos Técnicos Escolares, Los Consejos de Participación Social, y Asociaciones (Alumnos y Padres de Familia) Liderazgo en la Educación Básica

Ante la asunción de tales responsabilidades, entre otras asumidas por el CA, se consideró fundamental realizar la revisión de las diversos enfoques teóricos en el marco del paradigma cualitativo que dotaran del herramental teórico-metodológico para realizar el trabajo investigativo. Durante el ciclo escolar 2015-2016, se implementó un *Ciclo de Conferencias en torno a las Herramientas Metodológicas de Investigación*; dictadas por especialistas en cada una de las corrientes de interpretación social.

Y, a la luz de la filosofía colaborativa que ha impregnado el trabajo del Cuerpo Académico, se consideró que dicha revisión debería de ser compartida con la comunidad de la ENSM interesada en el ámbito. Misma que permitió cumplir varios objetivos:

Acompañar a la comunidad académica y la de alumnos de la ENSM sobre algunos referentes teóricos y metodológicos en torno a la práctica de la investigación en la ciencia sociales, en particular en el ámbito educativo.

- Dinamizar la práctica de la investigación con la comunidad educativa de la ENSM con conocimiento significativo para los docentes y alumnos de la ENSM desde posturas reflexivas e innovadoras ante los retos de la educación básica.
- Servir de puente epistémico entre las visiones de diversos especialistas en ámbitos de la investigación social y las propias del CAFGE.
- Establecer vínculos interinstitucionales de trabajos, proyectos y acciones conjuntas.

Lo que ha implicado, revisar críticamente, en forma colegiada, los andamiajes teóricos y metodológicos desde los cuales se están orientando los trabajos de investigación de las Líneas de Generación de Conocimiento del CAFGE.

Si bien los enfoques actuales de las políticas educativas exigen a las escuelas normales desarrollar acciones y programas propias de las instituciones de educación superior (IES), acordes a las necesidades y exigencias de calidad de la educación básica y normal; consideramos que una forma de enfrentar dichos elementos es a través de los trabajos interinstitucionales desde la figura de Cuerpos Académicos, donde la práctica de la investigación, vía sus líneas de generación de conocimiento, produzcan conocimiento innovador para continuar teorizando en las temáticas propias del campo y apoyen con herramientas teóricas y metodológicas los objetos disciplinares, multidisciplinarios y transdisciplinarios a fin de irrumpir significativamente en el campo del conocimiento y en los procesos de formación inicial y de posgrado en las instituciones formadoras de docentes..

Después de evaluar el Ciclo de Conferencias referido se tomó la decisión de recuperar dicha experiencia y con los referentes teóricos y metodológicos que se consideraron son las posturas más representativas y pertinentes para acompañar los trabajos de investigación en la educación y en particular con mayores posibilidades de incorporación del campo de la gestión escolar; a través de la realización de esta publicación que tiene como principal propósito constituir redes de trabajo, estudio, investigación y producción interinstitucionalmente.

Motivo por el cual el material que tiene Ud. en sus manos recupera algunas de las estrategias metodológicas abordadas, seguros estamos que este material habrá de fortalecer teórica y metodológicamente la labor investigativa que se genera desde nuestra casa de estudios, particularmente en el complejo ámbito de la gestión escolar.

**MTRO. CARLOS ESTRADA SÁNCHEZ**



# **INVESTIGACIÓN DIALÉCTICA TRANSDISCIPLINARIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

Cuerpo académico: Formación de Educadores (FORMARE)  
Escuela Normal Superior de Michoacán

**MANUEL SALVADOR SAAVEDRA REGALADO (COORDINADOR)**  
**FILOMENO AMBRÍS MENDOZA**  
**ERÉNDIRA CAMARGO CÍNTORA**  
**RUBÉN GÓMEZ MARTÍNEZ**  
**VIRGINIA GONZÁLEZ ORNELAS**  
**MARTINA LÓPEZ VALDOVINOS**  
**FRANCISCA ORTIZ RODRÍGUEZ**

## **Introducción**

En la última década del siglo XX, la Escuela Normal Superior de Michoacán inició una etapa en la formación de formadores profesionales, en el nivel de posgrado, diferente en los diseños curriculares prescritos en los currícula oficiales dominantes, bajo el supuesto de innovar el deterioro que, en las ideas y en las prácticas, era evidente en la Institución.

El eje de esta nueva etapa lo constituyó la imaginación de una estrategia de desarrollo curricular, orientada a potenciar el pensamiento reflexivo y crítico de los formandos y de sus habilidades praxeológicas y transformativas, considerando el espacio-tiempo de las comunidades-meta de su desempeño docente. Le subyace el principio que sustenta que “más que el diseño curricular, lo trascendente es la estrategia para su desarrollo, para su operación en las concreciones que caracterizan la textura del recorte de realidad en que deviene el quehacer docente” (Saavedra, 2005)

La propuesta estratégica asume que la formación se enmarca en un espacio-tiempo concebido como “...un campo de fenómenos que contiene

diversas modalidades de concreción, dado que los distintos procesos que la conforman se articulan según particularidades espacio-temporales y dinamismos estructurales o coyunturales..." (Zemelman, 1987, págs. 57-58) lo cual significa que es un proceso en construcción en movimiento y, por lo mismo, es un espacio-tiempo o una realidad que deviene, en transformación, sin sujetarse a predeterminaciones por hechos aislados e inmutables.

Asume, a la vez, que los docentes tienen la posibilidad de articular los procesos de su autoformación docente, dependiendo de la relación de conocimiento que sean capaces de establecer con su propia realidad y de su capacidad para colocarse frente a ella. De este modo la Estrategia se ha ido decantando durante los últimos años, resultado de una diversidad de reflexiones, articulaciones y prácticas, sin que pueda pensarse consolidada de manera definitiva. Esto mismo ha significado, quizá, su mayor posibilidad, dado que no está cerrada a condicionamientos epistemológicos, teóricos o prácticos.

La relación de conocimiento consiste, básicamente, en la capacidad de los docentes para estructurar relaciones con el contexto (espacios) en que desarrolla sus prácticas, docente y social, y con las circunstancias en que se producen tales prácticas.

Una preocupación central ha sido la posibilidad de potenciar la capacidad de razonamiento de los docentes, en el sentido de desarrollarla para apropiarse de la realidad, intentando pasar del reduccionismo de la conciencia teórica y de la distorsión ideológica a la construcción de una conciencia histórica que le dé sentido a la práctica docente.

Se ha intentado, también, afrontar el desafío de pasar de lo empírico a lo problemático para determinar bases de teorización posible, luego pasar de la problematización a la articulación posible de relaciones y, finalmente, pasar de la articulación de relaciones a la construcción de opciones.

Y, por sobre todo, se ha trabajado, en el contexto de la conciencia histórica, transformar el conocimiento en conciencia de la necesidad de reactuación, a la ampliación de la experiencia y a la constitución de una subjetividad, es decir, de una manera de pensar la realidad y de pensar la práctica profesional docente.

El diseño y el desarrollo curricular de la Estrategia se sustenta en algunos principios del paradigma del pensamiento complejo, como la dialogicidad, que es un modo de pensar esencialmente no dogmático, una

estructura dialéctica de pensar que sabe preguntar y responder; la interacción-organización, es decir el comportamiento de un sujeto que tiene como referencia a otro u otros sujetos, y el que otro u otros tienen como referencia al primero. Ambos actúan entre sí, se relacionan mutuamente y de esta manera construyen su mundo de vida.

También en el bucle orden-desorden, donde el orden es una determinada relación recíproca de las partes, según forma y medida, en una perfección, donde lo inferior se subordina a lo superior y, al mismo tiempo, coexiste con el desorden, sin el cual el orden carece de sentido. No hay orden sin desorden.

El principio de la unión de simplicidad y complejidad, expone que lo simple es lo que no tiene o no puede tener partes, es lo cuantitativa o cualitativamente indivisible. La realidad, sin embargo, no puede describirse o explicarse o analizarse de manera simple, pues la naturaleza de los objetos que la componen no puede explicarse sin explicar sus relaciones entre sí. Simplicidad y complejidad son inseparables.

El pensamiento complejo asume que la perfección puede residir en el pensamiento si es ordenado lógicamente y es argumentado suficientemente, pero si no es así, es imposible que exista. No existe perfección en la realidad existencial, dado que la realidad está en movimiento y, consecuentemente, en mutación. También asume que es imposible unificar. Nada existe en un sentido unívoco. Todo atiende a diversos sentidos, interpretaciones, significados, intereses y posibilidades. La totalidad implica una diversidad de sentidos.

El principio de imposibilidad del logro sostiene que si la realidad está en movimiento, no existe la posibilidad de logro de metas, pues el movimiento plantea cada vez nuevos desafíos, por lo que los logros son solamente puntos de tránsito hacia nuevas finalidades. Lo anterior se complementa con el principio de incertidumbre, que expone la ausencia de certezas y lo indeterminado de la realidad (cuanto más exactamente se determina la velocidad o momento de una partícula, tanto menos exactamente puede determinarse la posición de esa partícula, y viceversa). (Heisenberg, 1987). Si esto es válido para la naturaleza física, lo es también para la sociedad.

El principio de indecibilidad postula que lo indecible es lo místico, aquello de lo que no se puede hablar, aquello que hay que silenciarlo (Wittgenstein, 1987). Lo inexpresable se muestra a sí mismo y puede

ser aquello de lo que se tiene una vivencia inmediata e intraducible a un lenguaje intersubjetivo, como aquello que resulta cuando una vez comprendidas las proposiciones conducentes a una aclaración del lenguaje, se llega a la conclusión de que ellas también carecen de sentido. Lo místico o indecible aparece antes del lenguaje ideal correcto y aparece después de él, quedando el lenguaje con sentido entre ambos momentos. De este modo lo indecible rompe o abre los esquemas de las sociedades cerradas para seguir un impulso creador que conduce a lo trascendente y constituye el ser mismo de la persona.

El principio de irreductibilidad reclama la necesidad de especificidad de cada problema, fenómeno, acto o persona, lo que implica la necesidad de explicaciones profundas del origen del movimiento y la necesidad de explicaciones a partir de relaciones infinitas. En consecuencia, no existe la posibilidad de explicar de manera simple o de reducir las explicaciones a las relaciones causa-efecto.

A partir de los principios del pensamiento complejo, anteriormente mencionados, la Estrategia del posgrado se sustenta en una epistemología compleja, que traduce la crisis y la complejización de la epistemología, en un pensamiento epistemológico articulador, plural y fluido, que se organiza, desorganiza y reorganiza y que no pretende ya ser, como en las epistemologías del primer orden (relación sujeto-objeto), un determinado orden canónico de pensamiento establecido.

Esta complejización debe pensarse, ella misma, como problema, y una muy apropiada manera es desde la conceptualización de la “complejidad de lo epistemológico”, que implica los principios básicos generales del constructivismo radical: el conocimiento no se percibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente; lo epistemológico no versa sobre el mundo real, sino sobre los contenidos de experiencias de los sujetos; la función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva; y no niega una realidad ontológica: le niega al experimentador humano la posibilidad de obtener una verdadera representación de ella.

El constructivismo radical es una epistemología de la epistemología, que debe dar cuenta de sí misma, y del constructivista, que debe dar cuenta de sí mismo. En esa perspectiva debe preguntar ¿Descubrimos o inven-



tamos? “Cada uno de nosotros nos vemos a nosotros mismos a través de los ojos del otro. Cuando los ojos del otro mueren, estamos ciegos. Pero cuando nos damos cuenta de que estamos ciegos, podemos ver” (Frankl, 1998).

El constructivismo radical puede ser un buen acercamiento a lo que sería una epistemología compleja, porque radica lo epistemológico en el sujeto, no sólo en sus funciones intelectivas sino también en las activas, como adaptación a su medio vital.

Frente a las nociones fundamentales de la ciencia disciplinaria clásica como la idea de inmutabilidad y pasividad de la naturaleza, la comprensión sustancial y corpuscular de la estructura de la materia: construcción a partir de átomos —cosas, la evidencia mecánica, como ruptura con los presupuestos de veracidad externos a la ciencia (contra el sentido común), la suposición de que el mundo es “dado” (acabado: el desorden es una alteración), y la idea de que el sujeto y el objeto son las categorías epistemológicas (*cogito, ergo sum* = pienso, luego existo), surge el *Computo ergo Sum*: interpreto la vida. El sujeto computa, tiene la capacidad de distinción del Sí en relación con el no— Sí. En el *circuito reflexivo auto-computante* las operaciones organizadoras/cognitivas son unir, distinguir, disociar, combinar, permutar, identificar un Yo, un Sí, un Mí. Computar significa con, conjunto, que une o confronta lo que está separado; separa o disjunta; evalúa, estima, examina y supone.

El sujeto que computa tiene ego-auto-referencia. Concepto lógico, distribuidor de valores; ego-auto-centrismo; ego-auto-finalidad; dimensión lógica: referencia a sí; dimensión ontológica: (ser viviente) ego-auto-centrismo y ego-auto-trascendencia; concepto existencial; dimensión ética: distribución de valores; dimensión etológica: ego-auto-finalidad; concepto organizacional; inscribe al Sujeto en la *physis*; el Sujeto no es una substancia material, es un circuito, un ego-bucle; riesgo permanente: el error.

Las epistemologías de segundo orden prestan atención a la actividad objetivadora del Sujeto, y explora los límites de la objetividad. El conjunto de nociones que se enlazan con el pensamiento sistémico conducen al planeo del problema de la crisis de la percepción” (Capra, 1996). Nuestra percepción de un mundo de “objetos” “cosas” se somete a escrutinio y es revaluada. El objeto no es estable, sino extraído de un conjunto de interrelaciones múltiples (proceso, interrelación, vínculo), pero no es ya una entidad cosificada. Depende de la perspectiva del sujeto.

El pensamiento complejo construye su aporte, especialmente, al develar la problemática del segundo orden en el conocimiento: el proceso del conocimiento consiste, análogamente a la retroalimentación de la cual habla la cibernética, en conocer cómo se está conociendo nuestro conocimiento del mundo. Esto, teniendo en cuenta que conocer significa ser observadores —conceptuadores— actores. Este conocimiento del conocimiento, o segunda instancia de reflexividad, es el punto de partida para una epistemología compleja y, a la vez, para una complejización de la epistemología. El conocimiento del conocimiento depende de múltiples y dispersos conocimientos científicos, pero la validez de esos conocimientos múltiples y dispersos depende del conocimiento del conocimiento.

La epistemología compleja replantea la idea de “método”, entendido como metodología, como “programa”, y la complementa con la idea de “estrategia”: el método es programa y estrategia, encuentra recursos y rodeos, realiza inversiones y desvíos, es abierta, evolutiva, afronta lo imprevisto, lo nuevo, improvisa e innova, se despliega en las situaciones aleatorias, utiliza el alea, el obstáculo, la diversidad, para alcanzar sus fines, y saca provecho de sus errores. La estrategia no sólo necesita control y vigilancia, sino, en todo momento, competencia, iniciativa, decisión (Morin, 1983).

Además de los principios del pensamiento complejo y de los presupuestos de la epistemología de segundo orden, subyace un procedimiento metodológico para concretarlos en la práctica docente: la transdisciplinariedad, es decir, los vínculos en un “sistema total”, sin fronteras estables entre las disciplinas, que puede considerarse una visión limitada a “entre” y “a través”.

La comprensión de la transdisciplina enfatiza la idea de “ir más allá” de las disciplinas y trascenderlas, sustentándose en tres pilares: Los niveles de realidad, entendidos como “un conjunto de sistemas invariantes a la acción de un número de leyes generales (las leyes de la física cuántica entran en ruptura radical con las leyes de la macrofísica). Dos niveles de realidad son diferentes si, pasando de uno a otro, hay ruptura de las leyes y ruptura de los conceptos fundamentales (causalidad). A los niveles de realidad del macromundo y del micromundo hay que añadir el mundo interior que atañe al observador y su actividad objetivadora. La transdisciplina es el diálogo entre esos niveles; la lógica del tercero incluido, posible

si se tiene otro nivel de realidad, que no niega la lógica del tercero excluido, pero lo acota; y la complejidad.

Estos pilares de la transdisciplinariedad determinan la metodología de la investigación transdisciplinaria. (Nicolescu, 1996).

Una versión de transdisciplina se caracteriza por la negación en la formulación de cualquier metodología y por su concentración exclusiva en la solución de problemas de forma colectiva pertenecientes a la triada ciencia-tecnología-sociedad. Esta versión la reduce a la interacción de disciplinas con límites sociales, que incluyen la solución de problemas como uno de sus propósitos, pero no el único.

Un acercamiento distinto a los límites de las disciplinas, es el movimiento que por sí mismo genera la fluctuación de los límites, lo que no significa que una disciplina no intercepte a otra. En el espacio, cuando se cruzan los límites nos encontramos en el vacío interplanetario e intergaláctico, pero este vacío está lejos de estar vacío: está lleno de material invisible y de energía.

En el acercamiento transdisciplinario, la línea del tiempo “pasado-presente-futuro” es una construcción antropomorfa, una aproximación cruda del tiempo que se está viviendo. El tiempo que se vive en el presente está ligado a la intersección de los espacios-tiempo asociados con los niveles de realidad. Se desvanecen las disciplinas, en estricto sentido, a favor de las ciencias multifocalizadas; se transportan esquemas cognoscitivos de una disciplina a otra (migraciones de ideas); se dan nuevas articulaciones organizativas o estructurales entre disciplinas anteriormente separadas y se deja concebir la unidad de lo separado y un sistema teórico común (Velilla, 1982).

Algunas estrategias de interdisciplinariedad, importantes y reconocidas son la *integración de disciplinas* a través de un método común, buscando una raíz común en la ciencia o una lengua universal que permita formalizar la realidad en cualquiera de sus aspectos; la *mallla curricular compleja y transdisciplinaria* admite (necesita) pasarelas, interrelaciones, intersectorialidades, estrategias múltiples, interdisciplinariedad en las acciones. (Scholz, 2006 ) el *enfoque sistémico*, que consiste en la comprensión de conjunto, “un saber de totalidad”, capaz de suministrar una base para el estudio de sistemas muy diversos; la estructura, que es un procedimiento interdisciplinario, concibiendo la estructura como un modelo de relaciones y disposiciones rigurosas más que como realidad empírica; y la

estrategia, o cerrar la brecha entre los modos de pensamiento con que se acerca a la investigación y los modos de relacionar las realidades ontológicas entre sí (Dominguez, 1982)

## **1 Momento: visión de futuro**

Siguiendo la concepción lineal del tiempo presente en la mayoría de las personas, el futuro es la porción de la línea temporal que todavía no ha sucedido, es una conjetura que puede ser anticipada, predicha o teorizada de datos en un instante de tiempo concreto.

Del inglés «*futurist*» aparece en 1842 y de nueva cuenta con el movimiento artístico italiano y ruso llamado los Futuristas de principios del siglo XX (1910-1920). Movimiento artístico, literario y político que trató de rechazar el pasado y que abrazó acríticamente la velocidad, la tecnología y el cambio violento de las cosas. Así, visión y futuro se convirtieron en dos categorías que entrelazadas dan pie a un proceso de amplio (s) horizonte (s).

Hoy en día se reconoce la importancia de los Estudios del Futuro, esta ciencia busca entender qué cosas tienen posibilidad de continuar y cuáles pueden cambiar. Parte de esta disciplina busca el entendimiento sistémico del pasado y presente para determinar la posibilidad de futuros eventos y tendencias de frente a la historia que estudia el pasado. Por otra parte, visión del término latino *visão* hace referencia a la capacidad de levantar la mirada para ver más allá del tiempo y el espacio, rompiendo las fronteras “invisibles” que limitan la ampliación de horizontes. La visión propicia identificar posibles acciones, brinda claridad sobre lo que se quiere y es posible hacer, es la construcción mental de un futuro deseable. Visión de futuro brinda la oportunidad de mirar, interpretar, ampliar, reconstruir y dar sentido a los acontecimientos de la realidad; constituye el punto de partida de la estrategia de investigación dialéctico transdisciplinaria.

Este momento exige abordar la discusión teórica sobre el significado y función que cumplen las nociones de realidad, devenir, esperanza, utopía y horizontes históricos posibles, así como la lectura de realidad, en ciertos universos o núcleos de observación que contienen distintos fenómenos, procesos o información relacionada con el interés investigativo u objeto de conocimiento en los niveles local, nacional e internacional.

## Enfoque dialéctico transdisciplinario

Las formas de producción y organización del conocimiento utilizado durante siglos requieren ser transformadas por otras en las cuales se relacionen las manifestaciones del mundo desde una visión amplia, sin fronteras; en el reconocimiento de que la realidad contiene la multiversidad, por ello, es necesario el conocimiento y la comprensión de sus interconexiones. Los cambios socioculturales, económicos, políticos y tecnológicos se viven con sorprendente rapidez, transformando la percepción del tiempo de largo plazo estable por uno de tiempo breve e incierto y proporcionando a la realidad una condición de “emergiendo”, naturaleza evidente de su movimiento y complejidad; abordarla requiere una mentalidad abierta, flexible, capaz de organizar el conocimiento evitando su fragmentación para pensarla con actitud *transdisciplinaria* y de una lógica dialéctica —no deductiva ni inductiva— sino una en la que las partes sean comprendidas desde el punto de vista del todo, y éste, a su vez, con la comprensión de aquéllas. La comprensión intelectual requiere aprehender conjuntamente el texto y el contexto, el ser y su medio, lo local y lo global. La comprensión humana requiere esa comprensión pero también y, sobre todo, comprender lo que vive el otro. Comprender es comprender las motivaciones, situar en el contexto y el complejo. Comprender no es explicar todo. El conocimiento complejo reconoce siempre un residuo inexplicable. Comprender no es comprender todo, es también reconocer que hay incomprendible (Morín, 2014)

Desde esta visión de complejidad indeterminada, la transdisciplinariedad se interesa por la dinámica generada por la acción de varios niveles de Realidad a la vez (...) La transdisciplinariedad, sin ser una nueva disciplina o una nueva hiperdisciplina, se nutre de la investigación disciplinaria que, a su vez, se explica de una manera nueva y fecunda por medio del conocimiento transdisciplinar. En este sentido, los investigadores disciplinarios y transdisciplinarios no son antagónicos sino complementarios (Nicolescu, 1996).

La investigación dialéctica transdisciplinaria articula razonamientos fundantes de diversos paradigmas sociales e insumos de distintas explicaciones epistemológicas (...) Esta investigación sustenta que la transformación del conocimiento en conciencia implica la ruptura de la condición subalterna y marginal de los sujetos, lo cual es posible mediante prácticas

que busquen formar conciencia en la perspectiva de capacidad de pensar, de distanciarse de las prácticas cotidianas cristalizadas y de reactuar frente al medio y frente a las circunstancias históricas y sociales y las propias de la formación, que requieren saber pensar el saber (Saavedra, 2014)

La formación de docentes requiere un impulso sustantivo en su enfoque como en sus estrategias de investigación, acción y concepciones sobre las vías para producir conocimiento más allá de los espacios tradicionales, “disciplina” “aula”, “escuela”. La realidad emergiendo de “fenómenos diversos” exige que su comprensión sea abordada en consecuencia al movimiento de la realidad y la lógica dialéctica que supera la causación lineal y unidireccional.

## Visión de futuro

En el intento por cambiar las formas de construcción del conocimiento (producción, transformación, uso y circulación) a partir de la estrategia investigativa transdisciplinaria es que se inscribe el momento denominado visión de futuro, proceso que pretende generar una mirada que se atreva recorrer territorios nuevos, diferentes, opuestos a los que usualmente se transitan. Una vez que el mundo es visto como un estado en constante procesualidad, o como un proceso cuya dirección y resultado final no están predeterminados, se abren muchos futuros posibles, futuros que son posibilidades reales, en lugar de opciones formales.

La visión de futuro se logra a través de la reflexión y construcción de cuatro ángulos, a saber:

- 1) **Primero:** Ejercicio mental, acercamiento a la facultad de imaginar, modificar lo real por la hipótesis y de crear un orden diferente del real sobre los posibles laterales (Ruyer, 1950) que permite romper los límites del orden existente e identificar aquella parte del movimiento del deseo que tiende hacia el futuro (Mannheim, 1954) Esto requiere de una revisión de planteamientos teóricos de la epistemología del presente potencial, la gnoseología, sociología, antropología, la hermenéutica de segundo orden, etcétera, que proporcionen contenidos teóricos capaces de ayudar a repensar la función de la utopía

y del horizonte histórico y como visiones de mundo, acción que equivale al nivel ontológico del pensamiento epistémico, es decir “las visiones políticas de transformación del mundo en mundos posibles y, en consecuencia, la transformación de los mundos posibles en vida histórica (...) Por ello la utopía no sólo es indispensable en la trascendencia del conocimiento en conciencia política, sino particularmente, en la trascendencia de la conciencia como política en el conocimiento científico” (Zemelman, 1997)

La función de la utopía detona varios procesos: su función cognitiva como modo de funcionamiento de la razón constructiva, su función educativa como mitografía que instruye a los hombres a querer y desear más y mejor, su función anticipatoria como futurología de las posibilidades que después se volverán reales y, su función causal como agente del cambio histórico (Hudson, 2004)

Este momento recupera las nociones de realidad, utopía, futuro posible y sujeto, mismas que se realizan identificando las grandes utopías y propuestas, filosóficas —educativas y sociales—, así como los conceptos, intenciones y procesos logrados. Propicia el reconocimiento de sí mismo en tanto sujeto con experiencia, saberes, sueños de transformación y capacidad de actuación. Sujeto erguido que mira el horizonte con fe y esperanza. La fe es la *raison de d'être* que plante el marxista Ernst Bloch en su análisis acerca de la utopía. La esperanza es el estado de ánimo en el cual se cree que aquello que uno desea o pretende es posible. Ya sea a partir de un sustento lógico o en base a la fe, quien tiene esperanza considera que puede conseguir algo o alcanzar un determinado logro. Esperanza es un vocablo derivado del latín “esperare” que significa esperar. Lo que se espera es algo bueno para el futuro; quien tiene esperanza siente que algo positivo está por venir. Es un estado del ánimo, favorable, que nos permite resolver nuestros problemas con la convicción de que lo haremos satisfactoriamente, independientemente de que el resultado querido se concrete o no (Levitas, 2008)

- 2) **Segundo:** Lectura de realidad, consiste en la realización de un diagnóstico del movimiento macro estructural y praxeológico de la realidad del presente. La lectura de realidad es un ejercicio prospectivo que abre una puerta a un futuro desde el cual es posible interactuar provisionalmente con el presente y construir situaciones contextuales que, sin ser descripciones totales de futuro, ofrecen una visión globalizadora sustentada en megatendencias que permiten proseguir con la elaboración de escenarios prospectivos (Saavedra, 2014)

En la lectura de la realidad el sujeto despliega la observación sobre todo el panorama, le presta atención a lo que sucede en el contorno y centro de un punto específico; es decir, lo que ocurre en la actualidad para analizar los diversos sucesos generados en el presente, reconocer aspectos innovadores que se dan en diversas partes del mundo. La lectura de realidad implica, en primer término, la búsqueda del movimiento macro estructural, se revisan diversos informes de la realidad económica del presente, elaborados por organismo internacionales, lo que permitirá construir indicadores como el producto interno bruto (PIB), las tasas de productividad, el flujo de importaciones y exportaciones, el poder de compra, el porcentaje del empleo, subempleo y desempleo, entre otros, y establecer las posibles direcciones en que se mueve la realidad económica y su impacto en los ámbitos educativo, cultural y científicos.

También se consultan programas y proyectos culturales, sociales y sobre políticas educativas generadas por organismos internacionales y regionales. La lectura de realidad también aborda la dimensión micro estructural, es decir, plantea la necesidad de visualizar las experiencias significativas que ocurren en distintos espacios del planeta, en un determinado recorte de realidad, como pueden ser los temas o categorías específicos sobre los que se intenta construir la visión de futuro; por ejemplo, formación docente, educación secundaria, enseñanza de una determinada disciplina, práctica docente, creatividad, pensamiento categorial y reflexivo de los educandos (preescolares, escolares, adolescentes, jóvenes o adultos),



una vía para realizarlo es la consulta de inventarios y estados del arte de investigación nacional e internacional. Los aspectos relevantes e información potenciabile se representan en tablas, cuadros, mapas mentales o conceptuales para así construir escenarios de realidad posible.

- 3) **Tercero:** Construcción de visiones de futuro. Con el antecedente base indispensable de la lectura de realidad se trabaja en la construcción de visiones de futuro, mismas que pueden realizarse mediante una diversidad de procedimientos metodológicos, algunos son: método de extrapolación, métodos cualitativos, métodos sistémicos.

El método de extrapolación es un método científico lógico que consiste en suponer que el curso de los acontecimientos continuará en el futuro, convirtiéndose en las reglas que se utilizarán para llegar a identificar las potencialidades que se reconocen en ese recorte de realidad. Es decir, se afirma a ciencia cierta que existen unos axiomas y éstos son extrapolables a la nueva situación. La base para una extrapolación será el conocimiento sobre el reciente desarrollo del fenómeno. Se precisa al menos dos observaciones secuenciales hechas en puntos conocidos en el tiempo. Las observaciones son habitualmente registradas como variables cuantitativas, medidas con algún tipo de escala en serie cronológica, también se pueden extrapolar tendencias que se describan totalmente en rasgos cualitativos que apoyen la visión de futuro.

Los métodos cualitativos o de juicio, se basan en el criterio, las creencias; las expectativas y los juicios subjetivos de quien elabora el pronóstico para obtener estimaciones cuantitativas del comportamiento de una variable a partir de información cualitativa.

Se utilizan cuando no existen datos suficientes para elaborar un pronóstico o cuando éstos son difíciles de manipular numéricamente, se apoya con técnicas cualitativas tales como: analogías históricas, método Delphi, análisis de escenario cruzado

Los métodos sistémicos se basan en el enfoque de la teoría de sistemas, identificando las interrelaciones entre los elemen-

tos que constituyen un sistema altamente complejo, como es cualquier contexto de realidad del presente. La lógica del método se despliega en la definición de un sistema o constructo —considerado como un conjunto de componentes relacionados, coordinados e interactuantes entre sí—, así como la especificidad de la intencionalidad para los que tiene sentido el sistema o constructo y las condiciones en que se concreta en un recorte de realidad del presente (Saavedra, 2014)

El uso de algún (os) método(s) permitirá identificar insumos potenciales, categorías e indicadores que constituyen la base para caracterizar los rasgos por formar en el Sujeto posible o visión de futuro, especificándolos en un formato que se diseñe especialmente para ese propósito.

- 4) **Sujeto posible:** Construcción de una propuesta de Sujeto a formar. Este representa el cuarto y último componente de este momento en el que ya se cuenta con información, argumentos, escenarios/tendencias que representan los insumos que aportan para la definición del sujeto “ideal” o “esperado” por formar, al que se le han atribuido rasgos particulares que le permitirán realizarse en el contexto actual y futuro.

Es en este sentido que habrán de imaginarse los rasgos del sujeto y la construcción del perfil pertinente, representándolo en un mapa conceptual y explicando término a término cada uno de los rasgos.

Al construir la visión de futuro, se recupera la historia y subjetividad de los participantes al mismo tiempo que se construyen categorías como futuro, utopía, esperanza con las que se convoca a un estado de ánimo favorable para resolver problemas, propicio para recuperar el deseo, entusiasmo y convicción por hacer algo posible. La discusión sobre categorías como utopía posible, futuro y esperanza brindan un contenido fundamental para replantear el protagonismo en esta investigación. La esperanza brinda la oportunidad de asumir-Se en la construcción de una utopía. Este es el contenido fundamental del futuro.

Las reflexiones, problematización y articulación de información se van tejiendo durante el proceso, proveyendo de un

dinamismo particular a los sujetos al recuperar no solo experiencias, categorías, o proyectos realizados en los ámbitos políticos, educativos, artísticos, tecnológicos, sino que también en el reconocimiento de las posibilidades de actuación. Este proceso se realiza dialécticamente y confiere empoderamiento a los participantes en la investigación, también brinda la oportunidad de reorientar los sentidos del conocimiento, la formación y de la práctica docente.

Siguiendo a Zemelman, el pensamiento hace posible la imaginación, la creatividad, la invención, la innovación, la ruptura de los límites ¿Cómo podemos colocarnos ante aquello que queremos conocer? Preguntando al futuro, el futuro constituye un reino de posibilidades.

## **2 Momento: construcción de un campo problemático de objetos de conocimiento posible**

Valorar los diferentes elementos existentes en la dinámica social permitirá ubicar los aspectos que interactúan en la creciente complejización del mundo y las exigencias más profundas de una sociedad caracterizada por el desarrollo científico y tecnológico, donde revalore la existencia para enfrentarse ante la realidad presente y futura, se hace necesario considerar los elementos participantes no como un fin en sí mismo, sino que debe propiciar la adquisición de nuevas formas de pensar ante la realidad compleja.

Las necesidades actuales y futuras, del ejercicio profesional, generar procesos donde estén innovando, para lograr la formación de sujetos con capacidad de crítica que contribuyan al cambio, se hace necesario la identificación de la realidad como una constante en transformación sin reducirla en contenidos fragmentados jamás relacionados, obligándose la identificación no de un sólo objeto de conocimiento, sino incluir varios, para formar el campo de objetos de conocimiento, como una forma de relacionar la realidad en un proceso de problematización haciendo notar las relaciones que lo estructuran.

Al plantearse la estructuración de un campo problemático de objetos de conocimiento se obliga la identificación de lo real en que participan y la

posibilidad de transformarlo en realidad mediante un recorte que permita valorar cada uno de los componentes que lo integran, para posibilitar la identificación de observables desde donde se limite la participación del sujeto que pretende transformar lo real, en parte de su accionar diario. La finalidad de este paso es la reconstrucción de la realidad como una posibilidad de transformación, construir desde el presente realidades futuras. La construcción del campo de problemas se deriva de la relación con el conocimiento, cumpliendo también una función significativa y significativa, que contribuye a determinar la historicidad del objeto, desde su potencialidad en tanto se considera productora de realidades (Saavedra, 1996).

En la identificación de lo real participa el sujeto valorando todo lo que existe en su entorno y más allá, hasta lograr apropiárselo, pasando a transformarse en realidad, pero para poder incorporarlo al proceso de interacción con quienes participa se hace necesario valorar cada uno de los componentes, establecer sus relaciones y precisar su funcionalidad. Cuando se plantea la integración de los componentes existentes en el entorno del participante, en una estructura definida sobre la que se desarrollan procesos investigativos, se estará adentrando a la integración de un campo problemático

## **¿Por qué un campo problemático?**

El contexto es caracterizado por una diversidad cultural, lingüística, demográfica y social, reconocida y valorada de manera formal en el discurso, demanda nuevas aproximaciones que garanticen la identificación de los elementos participantes, estableciendo su interrelación, valorándose la función que cada uno cumplen y ubicando sus formas de participación, sin desconocer que para el surgimiento de uno es necesario la participación de otro.

No existe la participación única, lineal, unidireccional, cada acción siempre está acompañada de diversos procesos que integran y posibilitan la realización de una acción, donde el elemento detonador señala Zemelman (2006) está centrado en el planteamiento para qué quiero conocer, no todo lo real es preciso identificar.

La apropiación de lo real se deslinda de planteamientos teóricos, recupera aspectos del conocimiento acumulado, identifica en la necesidad

de establecer la jerarquización de los componentes en relación al planteamiento de un objetivo motivador de la propuesta obligando a conocer la relación, función e implicación de cada uno de los componentes estableciéndose la lógica interna con la que está integrado al proceso de apropiación de la problemática ubicada.

Cuando se tiene identificado el problema, las relaciones existentes con el contexto, direccionan la acción a emprender dentro de la realidad en que participan, generando estrategias viables para la agrupación de los componentes, bajo el principio de recuperar nuevos retos y demandas que no pueden ser abordados, emulando los modelos transmisivos y formas de organización homogéneas, rígidas y aisladas. Respecto de la respuesta a las expectativas obliga diseño de ambientes que tiene que ver con su relación con otros contextos inmediatos, con la comprensión de la realidad que rodea, atendiendo a las variables relativas a las acciones.

El diseño de apropiación debe contemplar la identificación de la relación que cada componente tiene con relación al problema ubicado, bajo el principio que el sujeto, interactúa en un contexto en forma global dónde, se dan matices que requieren separarse, hacer recortes para poder interpretar su significatividad en la acción.

Este proceso se observa en dos planos: interno y externo, generándose una articulación desde lo intrínseco de las relaciones entre todos los elementos, argumentando el sentido y pertinencia que tienen unos con otros. Para darle sentido al campo desde la lógica externa, se hará una serie de argumentaciones en torno a la correspondencia entre los componentes del objeto de conocimiento y los rasgos del sujeto que se aspira formar.

Se pretende verificar la potencialidad de los componentes para el logro de la propuesta al dar como resultado orientaciones claras y específicas en el desarrollo de la estrategia en este sentido se articulan elementos permitiendo delimitar el campo generado la capacidad de construir objetos, más allá de las determinaciones teóricas, con base en las relaciones posibles, en función de una lógica de articulación de los elementos participantes, cuestionando lo existente planteando la razón de ser y la potencialidad que propicia

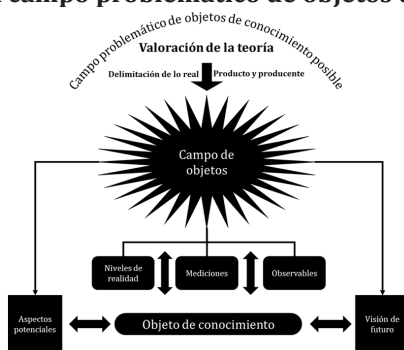
Al generarse la identificación de las potencialidades, se debe estar abierto a la lógica interna, donde las condiciones del contexto propician el surgimiento de coyunturas, que pueden existir y propiciar otras inter-

pretaciones de lo real, generadoras de dinámicas que no necesariamente identifican los componentes existentes, por estar diluidos en el contexto que se pretende identificar y sobre el que se debe ubicar los objetos que interactúan en la dinámica investigativa, problematizando su accionar y la forma de relación.

Para Zemelman (1996), problematizar es cuestionar y reformular, es un proceso de búsqueda de relaciones posibles. De esta manera se elige un problema eje, que permite pensar en un primer momento. Los conceptos acuñados por distintas corrientes disciplinarias podrán ser utilizados teóricamente en el proceso de construcción del objeto de investigación que se proponga cada uno.

La problematización persigue como fin último la selección, estructuración y delimitación de un problema de investigación, si se quiere identificar, lo primero es ubicar qué es un problema: una dificultad teórica o práctica conceptualiza la palabra “problema” como un obstáculo o como un vacío de información (García-Córdoba, 2005). También puede entenderse como necesidad o desafío, al que necesariamente se debe enfrentar y que requiere identificar los elementos que en él existen.

**Figura 1**  
**Integración del campo problemático de objetos de conocimiento**



La identificación de los elementos existentes en el problema, constituyen la estructuración de un campo problemático, cada uno de ellos integra un problema, por lo que es posible señalar que constituyen un campo de objetos, con diferentes niveles de realidad en donde se pueden identificar elementos observables

En la construcción del campo de objeto, cada elemento cumple una función que en relación a la integración de lo que será el objeto de conocimiento a integrar, se hace necesario, establecer sus relaciones y las formas de participación. Cada elemento tiene una acción que debe valorarse para establecer su potencialidad y dar respuesta a interrogantes generadas por la relación natural que se propicia con la identificación de criterios o formas de conceptualizar la relación de las lógicas de integración de componentes.

En la dinámica de búsqueda, e interpretación de lo real que influye en la manera de concebirlo, el proceso debe conducir a que en futuro pueda ser instrumentado desde el contexto de participación. La precisión del ámbito de conocimiento obliga a la parcelación del saber, constituyéndose áreas de acuerdo a un campo específico, identificándose el desarrollo de los procesos en el contexto social y generar dinámicas interpretativas de lo existente, estableciéndose lógicas de acción y determinándose su funcionalidad, para interpretar, identificar y valorar la dimensión de la realidad.

En el ámbito real lo existente requiere ser apropiado para transformarlo en realidad, pasando a formar parte del sujeto. Lo real existe independientemente de la identificación de su existencia, cuando el proceso investigativo logra su apropiación, se constituye en conocimiento y se incorpora a la realidad del participante. La apropiación de lo real es producto de un fenómeno social, en el que participan: saberes, conocimiento acumulado, ideologías y formas interpretativas, requiriéndose procesos metodológicos específicos que den direccionalidad, evitando desviaciones en su apropiación, como parte de la integración de la dinámica de acción, cada sujeto posee características y potencialidades específicas que requieren ser ubicadas y potencializadas convirtiéndolos en elemento a transformar y entorno a lo que girará el proceso investigativo, identificándose como proceso social, de carácter natural, en el que se interactúa y donde cada objeto tiene una función,

En la identificación de la función que cumplen cada uno de los elementos es necesario ubicar los componentes del objeto de conocimiento, donde se valore la función que desempeña la teoría en la integración de una propuesta que potencialice la función que realizan, estableciéndose una delimitación de cada uno de los componentes existentes, valorándose si es producto o producente en la acción en que están participando , don-

de se valoraran los niveles de realidad que se observan en la participación para finalmente establecer las potencialidades del objeto del conocimiento en base a una visión de futuro

La visión de futuro obliga a pensar la realidad como un campo de posibilidades, donde las mediaciones y las coyunturas constituyen una posibilidad de acción que se hace viable en un momento histórico en el que el conocimiento acumulado se sobrepone a la teoría, que recorta lo real desde un sistema categorial hasta transformarla en objeto de conocimiento

## **Lógica de integración del campo problemático**

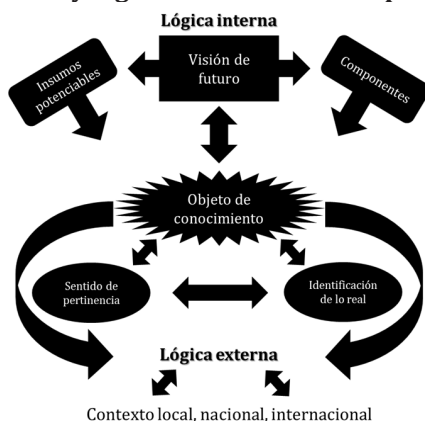
Al establecer las relaciones existentes en la conformación de los elementos presentes entre el contexto y la integración del objeto de conocimiento se hace necesario la conceptualización de cada uno de los componentes de los dos ámbitos de interacción, para identificar su vínculo y la función que cumplen considerando la(s) coyuntura(s), es el momento de potencialidad que está presente por las condiciones históricas en las que se vive pero que no siempre se puede repetir y requiere ser concretado o dejará de tener vigencia.

En el momento histórico vivido confluyen tres grandes campos: las coyunturas, las mediaciones y la visión de futuro, problematizando la conexión que entre ellos se integra, generándose un desafío que recupera la necesidad del sujeto en la conformación de una realidad que responda a las expectativas que en la interpretación de la potencialidad de los componentes se genera, surgiendo la integración de un sujeto que responda a las necesidades del contexto, ubicando los elementos observables que propician el logro de la intencionalidad planteada

Cuando se plantea la identificación de elementos observables, se acepta la posibilidad de acción de cada uno de los componentes, estableciéndose características como indicadoras de la función que desempeñará en la integración de una propuesta para lograr la formación de un sujeto, con características que se adecuan al planteamiento de futuro que se propone formar.



**Figura 2**  
**Lógica interna y lógica externa en el campo de objetos**



Después de identificar los componentes potenciales y establecer su relación mediante el recorte de lo real se hace necesario plantea Zemelman (2006) la identificación de la lógica interna, mediante la articulación de los componentes, señalándose su concepción y la significatividad presente, en relación al planteamiento de una visión de futuro que dirija la acción.

Cuando se identifican los componentes existentes del objeto de investigación y del sujeto de transformación, se requiere señalar como están integrados, denominándose a la acción la lógica interna de interacción. Si se plantea por ejemplo que se pretende formar un sujeto crítico se tiene que señalar sus componentes que lo identifican siendo factible señalar que para formar un sujeto crítico, se tiene que identificar su participación como un ente que participa, innova, propone, con valores ético-morales, que tiene capacidad para hacer recortes de lo real, que se adapta a las condiciones del contexto, identificando en cada uno de estos componentes su significado y la relación entre cada uno de ellos para destacar como cada uno de ellos puede potenciar la capacidad del otro.

De la misma forma que se hacen las caracterizaciones del sujeto, es necesario hacerlas del objeto de investigación que se convierte en objeto de conocimiento y si se plantea por ejemplo: la realización de una estrategia para el aprendizaje de la historia en la formación del sujeto crítico,

los otros elementos sobre los que incidirían la conceptualización, se relacionarían con estrategia, aprendizaje e historia, estableciendo como se concibe la importancia en la formación de una estructura social, la relación con el tipo de sujeto, su importancia para generarlo, bajo qué condiciones se estructura para potenciarlo, las características que debe tener la estrategia a utilizar y los principios epistemológicos que inciden en la apropiación de la historia, para ubicar adecuadamente la metodología de apropiación.

Después de tener claridad en la lógica interna y señalar la relación de sus componentes se debe ubicar como se constituye la lógica externa, haciéndose necesario señalar los aspectos que influyen a nivel macro en la generación de los aspectos concreto ya valorados, en el mismo ejemplo se estaría valorando, los aspectos de la política educativa, las condiciones económicas en que se está participando, las relaciones sociales que generan los comportamientos, la influencia del contexto internacional, la integración del principio de pertenencia como una forma de integración y desarrollo.

Cuando se hace la conformación general de acuerdo a los planteamientos y estructuración concebidos se hace necesario la estructuración de un mapa conceptual como conclusión que dé claridad a lo propuesto, considerándose si se hace necesario la estructuración de más de uno para mayor claridad.

### **3 Momento: problematización**

La problematización es el proceso o momento que a través de un criterio de inclusividad fundamenta la articulación de la posibilidad de lectura de la realidad empírica y teórica articulada del sujeto y objeto de conocimiento (Zemelman, 1987b).

La problematización en el momento de la investigación permite reconocer y, eventualmente, controlar los condicionamientos valóricos, teóricos y/o experienciales sometiéndolos a un exigente proceso de interrogaciones que apuntan a detectar las relaciones que se establecen con el sujeto, el objeto y las características que le son propias.

La problematización es una articulación compleja, inclusiva de la lectura teórica y de la realidad articulando la parte-todo, como horizonte, re-

cuperando su historicidad. *La inclusividad de la relación parte-todo rompe con la lógica de determinaciones*: implica pensar en puntos de inclusión de relaciones. (Zemelman, 1992-b)

Las categorías epistemológicas que se enfatizan en este momento de la investigación son las de totalidad, articulación-inclusividad, y reconstrucción articulada.

La totalidad interesa primordialmente como fundamento epistemológico para organizar el razonamiento. La totalidad no son todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica. En este sentido, se puede hablar de la totalidad como exigencia epistemológica del razonamiento analítico (Zemelman, 1992a)

Para De la Garza (1988) “la totalidad es el establecimiento de una mirada para conocer y analizar la realidad humana. No es un modelo teórico, sino un conjunto de principios epistemológicos y metodológicos que posibilitan entablar relaciones de conocimiento con lo real desde una condición de inteligibilidad. La totalidad implica articulación y reconstrucción de niveles de realidad” Desde este horizonte de inteligibilidad la metodología se expresa a partir de criterios metodológicos más que de método en sentido estricto y mucho menos de estigmas atribuidos por la revisión irresponsable de manuales o cuadros sinópticos extraídos de páginas web o elaborados en un curso de metodología.

Tal vez la idea de “todo” se comprenda mejor si se piensa como una exigencia en la construcción y comprensión del significado de un fenómeno, no es todo como exhaustividad sino todo como necesidad de completamiento.

Una vez definidos la relación de conocimiento el sujeto y el objeto de conocimiento se comienza el proceso de apertura con sus instancias y es justamente en la problematización, a través de la articulación epistemológica en que llega el momento de definir los observables de la investigación, es decir se definen las categorías que serán observadas y articuladas (relacionadas) empírica y teóricamente.

Propuesta: Una vez definida la relación de conocimiento entre el sujeto y el objeto de conocimiento se comienza el proceso con la definición de observables es necesario tomar en cuenta el doble movimiento de la realidad, el cual consiste en inferir del contenido de las relaciones posibles,

el recorte de los datos empíricos, y en mantener abiertas las relaciones posibles de articulación entre los datos empíricos, es decir, no establecer un orden jerarquizado que los vincule. Con lo anterior, se subraya el hecho de que el contenido del conjunto de observables que se delimitan, está constituido por una mezcla de datos empíricos, cuya especificación es producto de la reconstrucción articulada. (Zemelman, 1987b).

La lógica de inclusividad adquiere aquí una importancia decisiva, puesto que permite romper lo denotado por una teoría y su modelo conceptual, y avanzar hacia lo que la teoría no establece, abriendo la posibilidad de encontrar significaciones que, aferrados a lo que la teoría denota, no serían pensables. (Zemelman, 1992a)

La reconstrucción articulada no se refiere al campo asimilado como contenido de una teoría explicativa, porque, más bien, es generadora de un campo de observación que la incluye (...) la reconstrucción articulada no es en sí misma una integración, sino que sirve para poner de manifiesto las condiciones que hacen posible reconstruir la totalidad específica [...], la reconstrucción articulada, como recurso metodológico, hace uso de la teoría hasta el momento de problematización en la investigación. En este sentido, es un instrumento para la construcción del sujeto-objeto, en vez de servir para la prueba de una o varias hipótesis. (Zemelman, 1992a)

Entre la reconstrucción articulada y la determinación de puntos de articulación (potencialmente activables) se encuentra, incluyendo a estos últimos, la categoría de potencialidad. Esta, según Zemelman, “representa la posibilidad de anticipar la dirección que puede tomar el desarrollo del fenómeno, con base en una articulación de niveles de la realidad que se ha producido históricamente” (Zemelman, 1992-b)

### **\* Problematización de la realidad (empírica)**

La problematización empírica o de la realidad es la manera de recuperar lo potencial de la realidad. Si la investigación no da cuenta de lo potencial de la realidad, no aporta lo sustancial de los eventos que se investigan.

En la problematización se asume a la realidad no como un producto terminado, sino que la realidad se conforma de procesos vivos y articulados con diferentes temporalidades, que, si bien se capta como productos de prácticas en el momento de su lectura, también se sabe que son pro-

ducentes de historia, donde habita lo potencial, que demanda una lectura crítica y pertinente para su direccionalidad.

Para la problematización de experiencias concretas de práctica docente se emplea un diagnóstico de reconstrucción, distinto al normativo, cuya función está ligada a la necesidad de construir proyectos sociales.

## **Diagnóstico de reconstrucción**

Este es un método de observación de las prácticas docentes en el momento presente. Su finalidad última es facilitar, el docente investigador, a reconocer opciones que permitan mejorar su pensamiento pedagógico y sus prácticas. A diferencia de una concepción tradicional de diagnóstico, de conocer la naturaleza de una enfermedad mediante la observación de sus síntomas y signos, el diagnóstico de reconstrucción se sitúa en la perspectiva del pensamiento potencial tal que trascienda todos aquellos condicionamientos teóricos y experienciales acumulados que permiten “ver la realidad” en todas sus potencialidades.

Los criterios metodológicos son la delimitación de la problemática, definición de los observables, determinación de los puntos de articulación y la determinación de alternativas de opciones, es decir, la viabilidad de lo potencial. Se trata entonces de que el investigador a través del diagnóstico de reconstrucción tenga una herramienta que le permita la elaboración proyectos de desarrollo profesional contextualizados darle dirección a sus prácticas de manera viable y pertinente.

## **Problematización de concreciones de la realidad**

Bajo la perspectiva del pensamiento complejo, problematizar significa supeditar lo teórico a lo epistemológico, evitando que se reduzca la objetividad a la derivación teórica susceptible de ser probada. La totalidad problematiza debido a que incluye referencias a relaciones posibles que, de probarse como reales, cuestionarían lo ya determinado e la realidad.

La problematización no es el reflejo de problemas deducidos de la teoría, sino de la apertura en el sentido de la relación dado-dándose. La totalidad constituye una organización conceptual que no parte de una ex-

plicación, sino de la premisa de que la realidad asume múltiples modos de articulación entre sus niveles componentes. La relación con la realidad se establece a través de un campo de objetos. Distinguir entre lo que es la capacidad de leer la realidad, desde una perspectiva teórica, de lo que es pensarla en forma crítica o problemática.

La problematización de la dimensión macro implica el análisis del movimiento de las macro estructuras de la realidad social: economía, política, sociedad y cultura. Esto se hace posible mediante el análisis de documentos e informes elaborados por los organismos nacionales, regionales e internacionales que muestran información pertinente sobre las transformaciones que ocurren en el presente.

Una de las formas apropiadas para problematizar esta dimensión son las técnicas de análisis de contenido. Técnicas lógico-semánticas, que consisten en resumir, definir categorías y verificar la validez de los argumentos y las conclusiones; técnicas semánticas y estructurales o funcionales, que consisten en develar elementos no manifiestos del contenido, es decir, el significado implícito o latente y las connotaciones, buscando lo que subyace en lo manifiesto; técnicas lógico-estéticas y formales o morfológicas, que se ocupan de los procedimientos de expresión utilizados por el emisor buscando caracterizar el estilo, vocabulario, efecto estético y retórico, etcétera, que lo hacen diferente de otros discursos.

Por su parte, el enfoque del análisis cualitativo emplea una terminología que no necesariamente significa lo mismo que el enfoque cuantitativo, dado que en ambos casos subyace una racionalidad distinta derivada de la filosofía, la lingüística, la sociolingüística, la sociología, la comunicación, etcétera. A continuación se presentan algunas técnicas cualitativas aconsejables:

- Análisis del discurso a través de la metáfora
- Análisis de entrevista cuali-cuantitativa
- Observación participante
- Teoría del árbol ordenado
- Técnica del repertorio de rejillas
- Terapia de Knöll

En resumen, como producto de esta lectura de realidad macro se obtienen como productos:

- Mediaciones macro-estructurales (economía, cultura, sociedad, políticas públicas).
- Coyunturas: puntos que presentan posibilidades de intervención por parte de los sujetos.
- Puntos potenciales susceptibles de enriquecer los rasgos de la visión de futuro y de las propuestas didácticas u objetos de conocimiento.

Para problematizar la dimensión micro de la realidad, se requiere acudir al estudio de experiencias concretas de educación y de prácticas educativas innovadoras en los planos mundial, regional y nacional, como por ejemplo los estudios Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE). También se pueden recuperar prácticas docentes innovadoras que se den en la localidad, estado, país, etcétera a través de observaciones directas que permitan visualizar:

- Puntos potenciales susceptibles de enriquecer los componentes de la propuesta didáctica.
- Argumentación suficiente sobre la potencialidad de cada adición a la propuesta didáctica, cuidando que se mantenga lo esencial del constructo propuesto.

Las experiencias y concreciones problematizadas deben ser diversas y suficientes, con el propósito de contar con una representación aproximada al movimiento de la realidad del presente.

En el caso de la educación, para que un proyecto sea viable resulta imprescindible reconstruir el contexto en el que se ubica el profesor y su práctica docente, y para hacerlo se exige una forma de pensarse en una condición específica, y comprender las relaciones complejas que se establecen entre los distintos planos, momentos y espacios en que la conforman. Al mismo tiempo se hace indispensable que el profesor tenga un “control” de los condicionamientos teóricos, ideológicos y experienciales durante el análisis a fin de que éstos no impriman un sesgo a la nueva construcción de su conocimiento a una nueva conceptualización.

Para lograr lo anterior el profesor deberá analizar las relaciones que se establecen en las prácticas docentes de manera articulada, esto es pensar la relación que se establece entre los procesos imbricados en el con-

texto específico, lo que requiere ser analizada desde diversos ángulos de enfoque pedagógico, psicológico, político, económico, tecnológico, etcétera, porque en esta práctica se sintetiza de una manera particular las diferentes dimensiones de la realidad cultural, política, psicosocial.

A continuación, se presenta un esquema que sintetiza el proceso de problematización de la realidad social:

### **Delimitación de observables**

<b>Nivel</b>	<b>Observable</b>
a. De la realidad económica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedencia y obtención del bien o servicio</li> <li>• Reproducción material: condiciones del proceso de producción]; parámetros naturales e históricos</li> <li>• Proceso de producción real: estructura de insumos, organización, financiamiento y tipos de productos</li> <li>• Proceso de realización: destino final del producto</li> <li>• Relaciones sociales que se crean</li> </ul>
b. De la realidad política	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismos de decisión para la obtención del bien o servicio.</li> </ul>
c. De la realidad psico-cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de relación generada por la obtención del bien o servicio.</li> <li>• Estructura de las relaciones para la realización de la acción</li> <li>• Uso del bien o servicio</li> <li>• Valor otorgado al bien o servicio</li> <li>• Información que se tiene sobre el bien o servicio</li> </ul>
d. De la práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo de educación</li> <li>• Planeación didáctica</li> <li>• Métodos didácticos</li> <li>• Técnicas y procedimientos empleados</li> <li>• Materiales y recursos didácticos</li> <li>• Evaluación del aprendizaje</li> </ul>

## **Problematización de la teoría**

Problematizar conlleva construir preguntas, se despliegan esfuerzos de búsqueda, de relacionarse de manera distinta con la teoría usándola más para leer y ver más realidad, y no sólo para explicar cerrando las ideas pues estimula un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados, que al ser conscientes, tenemos la opción de distanciarnos de ellos así como de la realidad observada. (Zemelman, 2005)



Como se dijo anteriormente, la reconstrucción articulada sirve de base para la selección de los conceptos ordenadores más apropiados para llegar al conocimiento del problema, puesto que ayuda a determinar la naturaleza específica que éste asume. La reconstrucción opera mediante relaciones capaces de establecer entre sí el conjunto de niveles articulado (Zemelman, 1987b).

Los conceptos ordenadores cumplen un papel crucial en el ordenamiento previo del conocimiento y que lo problematiza al buscar sus articulaciones más inclusivas posibles del sujeto y objeto que se pretende construir.

En este momento de la investigación en el área de la educación se problematizan cuerpos teóricos, o teorías educativas con la finalidad de identificar insumos potenciales para enriquecer las propuestas formativas de Sujeto-Docente-Posible y las propuestas de figuras didácticas innovadoras, utilizando un pensamiento categorial, que intenta recuperar la historicidad del conocimiento desde su misma construcción, lo cual implica no aceptar acríticamente el conocimiento acumulado, sino recuperar el que es pertinente y posible de articularse a la construcción de opciones viables.

A partir de los insumos potenciales se procede a la construcción de conceptos ordenadores, articulando los insumos potenciales derivados de la problematización de las teorías con las nociones de quienes construye las propuestas. En base a los conceptos ordenadores construidos, nuevamente se reconstruyen las propuestas de Sujeto-Docente-Posible (Visión de Futuro) y de figura didáctica (Objeto de Conocimiento).

## **Lectura de los textos**

La problematización de las teorías se plantea como: "...leer lo teórico desde fuera de lo teórico," es decir, colocarse en los límites de lo que se conoce o cree conocerse. (Zemelman, 1992a).

Saber leer un texto es no restringir la lectura a lo que se puede definir como el procesamiento de la información, al procesamiento de las conclusiones o la esquematización de un conjunto de proposiciones que el autor plantea para poder trabajar con ellas frente a las realidades que se quiera. Esta sería una lectura en el sentido clásico, es decir, una lectura

exegética, pero reducida a los contenidos teóricos, lo cual para el trabajo de investigación es insuficiente.

En el caso de las ciencias sociales en particular, hay que hacer un esfuerzo adicional y éste no es otro que tratar de leer los textos como lo que son: construcciones, el constructo mismo; leerlos desde lo que se podría definir como sus lógicas constructoras, con esto se dice que se alude a tratar de reconocer detrás de las afirmaciones atributivas de propiedades que tiene un texto teórico por ejemplo, los problemas que pretende responderse el autor a través de tales proposiciones y cómo lo termina teorizando.

La lectura de la teoría en el momento de problematización exige una lectura articulada, la cual no se constriñe a lo que la teoría indica, sino que procura abrir el horizonte de observación a la detección de relaciones posibles, no señaladas teóricamente. Esto se refiere a la construcción de categorías.

Cuando se habla de categorías, se refiere a los conceptos resultantes del vaciamiento de su contenido, conformando instrumentos de razonamiento que contribuyan a enriquecer la construcción de la relación con la realidad.” Planteándose preguntas como: ¿Desde qué significados contenidos en el concepto se piensa lo que se dice conocer? ¿Es el más pertinente? ¿Qué relevan y qué omiten? ¿Habrá otros significados que abran mayor capacidad de lectura?

Las categorías, a diferencia de los conceptos componen una apertura teórica, no tienen un contenido preciso, sino muchos contenidos. En ese sentido, las categorías pueden ser posibilidades de contenido, pero no son contenidos demarcados, perfectamente identificables con una significación clara, univoca, semánticamente hablando.

Articular las categorías tiene por objetivo abrir un panorama de posibilidades de concreción, cuya activación está directamente relacionada con las opciones que un sujeto visualice como posibles. En este caso, se habla de análisis de coyuntura. Es en el marco de tal análisis donde cobra pertinencia la utopía como posible concretable, en su vinculación con las intencionalidades.

En este proceso la teoría necesita un uso epistémico, transformarse en una herramienta conceptual, que dé cuenta de posibles y diversas posibilidades de significado, sin contenido preciso. Usar la teoría para pensar, abrir la realidad dada, ayuda a tomar distancia de lo que se conoce

para no reducirlo a una visión esquemática y simplista. La conciencia de la teoría ayudará a reconocer nuevas relaciones para construir el objeto de investigación, pues se usaran conceptos que cobran vida, con la fuerza para adentrarse por lo dado y vislumbrar zonas aún indeterminadas y potenciales.

Se hace necesario no olvidar que las teorías son productos de un recorte de la realidad, en un determinado tiempo y contexto, es sólo una mirada desde un ángulo entre tantos, por lo que se trata de un alcance limitado, lo abstracto vale en cuanto general, pero no deben perderse de vista los contextos específicos.

En cada uno de los cuerpos teóricos identificados debe procederse a descomponer su lógica, analizando los siguientes componentes:

- Nombre del autor o autores.
- Principios fundantes.
- Sistema de conceptos básicos.
- Explicación de contenidos específicos, relacionados con los rasgos del sujeto (visión de futuro) y / o con los componentes de la propuesta del objeto de conocimiento.
- Identificación de los insumos que pueden enriquecer cada una de las propuestas.

Se representa la descomposición de cada teoría en un mapa conceptual, donde se identifiquen los insumos potenciales identificados y se elabora un texto o *abstract* donde se explique, término a término (Saavedra, 2014).

## **Reconstrucción del objeto y sujeto de conocimiento**

La configuración que logra la reconstrucción articulada puede dar lugar a diversas alternativas de análisis y/o de acción, según sea el punto de la articulación que se elija para su activación, en tanto los niveles que se entrecruzan son de diversa índole: psicosocial, político, cultural. Por lo tanto, según cual sea la combinación que el punto articule, distinto será el espacio que se abre para la reconstrucción de los sujetos, colectivos o individuales y para la reconstrucción de las propuestas educativas u objetos de conocimiento planteados, adicionando, eliminando o modificando rasgos y componentes según sea el caso.

## 4 Momento: viabilidad

La viabilidad en el proceso de investigación, es el momento en el que converge la intención, los procedimientos pertinentes en la acción del docente; el hacer reflexionado en la relación docente-educandos mediado por la interacción con los medios y recursos del ámbito educativo.

Ser viable, significa que tiene probabilidad o es factible desarrollar en la práctica docente la innovación prevista en los momentos de investigación previos (visión de futuro, objeto de conocimiento, problematizaciones empírica y teórica), para construir en y desde la acción pedagógica y humana intencionalmente transformadora el conocimiento pedagógico pertinente.

Lo viable es el espacio de la posibilidad transformadora de las relaciones de saberes entre educador y educando inmersos en la generación de posibilidades que se vive en la experiencia inédita, la acción en busca de sentido en el proceso de formación.

Se fundamenta en la reflexión en la acción (Schön, 1996), que propone que el saber está en la acción. Hay un tipo de conocimiento que es inherente a la acción inteligente, que el sentido común incluye como categoría del “saber cómo”; el saber hacer. La reflexión en la acción implica detenerse y pensar, establecer una un diálogo entre intuición y razón, integrando la experiencia contextual donde, la práctica determina la construcción de un conocimiento que, además de cumplir la función analítica, sea capaz de ofrecer una visión sintética de la realidad, que sea, no obstante, sensible a los cambios de la realidad socio histórica (Zemelman, 1992c)

Pero en la actividad humana es algo más que un hacer; supone también el sentimiento y el pensamiento. El sentimiento impulsa la acción; el pensamiento la regula y encamina; por ello sentimiento y pensamiento son parte integrante de la acción (Cruz, 2013).

La viabilidad constituye el espacio dónde se construyen saberes tanto por el educador como por los educandos, el saber pedagógico; el cual tiene su sustento en la experiencia y la praxis como criterio en la construcción de conocimiento desde lo posible de realizar con reflexión y significado; encontrando sentido a la formación.

Se establece una integración entre: teoría-práctica, pensamiento y acción; en este referente de la práctica docente, la reflexión del profesor sobre sus propias prácticas y sobre las prácticas institucionales cotidianas,

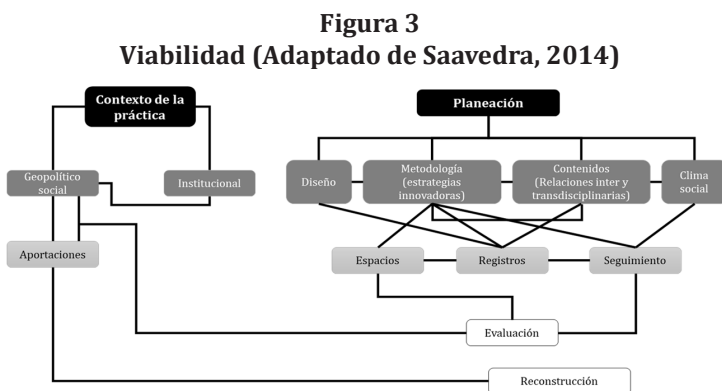
resultan un componente clave para la construcción de opciones inéditas, en la ruptura con las prácticas dominantes de un currículum dominante (Saavedra, 2014).

La reflexión del docente sobre su práctica docente, sobre los aprendizajes en sus educandos, constituye un encuentro entre sujetos: educador y educandos en una relación en la dinámica de un presente activador en la constitución de subjetividades.

Implica la relación entre saberes y de actitudes de apertura, para reconocer la reflexión desde la acción, en la acción intencionada y encontrar relaciones innovadoras en la docencia.

Entre el conocimiento y la acción no existe orden de sucesión; el conocimiento de lo real nace de las necesidades reales, las cuales se manifiestan a los sujetos y en esta dinámica de la praxis creadora, que se traduce en la producción o autocreación del hombre mismo desde la visión de la praxis la capacidad creadora del hombre se expresa en diversas maneras. (Saavedra, 2014).

El momento de la viabilidad se despliega en cinco elementos a considerar:



- 1) El contexto de la práctica es el ámbito de expresión micro social dónde el profesional de la educación se forma y transforma en la relación humana con los otros; así el mundo es fundamentalmente diferente cada día, el indicador es el cambio, la dinámica sociocultural que se reproduce y transforma en

la expresión de las intenciones de los sujetos, conscientes e inconscientes.

La experiencia en el contexto de la práctica trasciende los espacios educativos del aula o la institución, es incluyente de los espacios sociales: la ciudad, el campo, los acontecimientos propios de la cultura, de la microeconomía y las visiones de lo local y lo global en los aprendizajes de educadores y educandos se enriquecen, son multidimensionales y transdisciplinarios.

El contexto diverso, complejo, armonizante y desarmonizante, exige la capacidad y actitud de comprender y comprendernos para afrontar la incertidumbre del porvenir desde el espacio mismo del aula, la escuela, el barrio, el museo u otros, en dónde se desarrollan las experiencias de formación y autoformación de los educandos y educadores.

- 2) La planeación consiste en la determinación de una situación ideal o deseada que orienta el trabajo de un grupo de aprendizaje, de una institución, de un colectivo o persona en un período de tiempo determinado.

La planeación didáctica es el medio a través del cual el docente utiliza intencionadamente un conjunto de procedimientos metodológicos, como son las estrategias de aprender y enseñar, los estilos de aprendizaje y de aprender a aprender en un clima socio afectivo en las relaciones en la docencia.

En el proceso de enseñar y aprender contempla los aprendizajes esperados, desde la visión de futuro del sujeto en formación, previsto en el proceso de la investigación. Y en relación a este momento de la investigación, se realiza la selección y organización de los contenidos.

La actividad de aprendizaje es crucial porque integra necesidades y aspiraciones desde la visión educadora de la investigación; es motivadora entre educador y educandos es decir una autorregulación interna de educador y educandos. La actividad tiene que estar vinculada a los contenidos intelectuales, emocionales, éticos y morales.

El diseño de las actividades de aprendizaje en el contexto de la planeación pedagógica de proyectos formativos, implica

el análisis desde diferentes disciplinas, lo cual le confiere un carácter de interdisciplina y transdisciplina, propios de los procesos de formación contemporáneos son pertinentes en la integración del conocimiento y en su evolución hacia procesos de toma de conciencia de los participantes: educadores, educandos, directivos y administradores de los proyectos educativos (Cruz, 2013).

- 3) El seguimiento y la evaluación de la práctica. La relevancia de los registros de las prácticas radica en tener información más de carácter cualitativo que cuantitativo; o equilibrando la obtención de información para orientar la toma de decisiones en los aprendizajes esperados, en el desarrollo intelectual, moral, emocional y ético; es decir en el desarrollo de los educandos en una visión integral en el Mundo de Vida; en un contexto determinado.

Son muy extensos los recursos tecnológicos e instrumentos de diversos enfoques para el seguimiento y análisis de la práctica docente: observación, descripciones, diarios, modelación del análisis, perspectiva pragmática y análisis de la profesionalización (Fernández, 1998).

Algunos modelos de los que ofrecen posibilidades para profundizar en el sentido de la práctica son la descripción de la práctica en tres posibles modalidades:

- a. Análisis descriptivo, describe lo más aproximado de los datos, acontecimientos de la práctica la situación concreta de los educandos, el educador, las actividades y su entorno.
- b. Análisis diferido de videos de la práctica en diálogo entre educadores, para recuperar nuevas miradas expresadas en sugerencias de mejora de la dinámica que se analiza. (Técnica Terapia de Knöll u otras técnicas)
- c. Autodescripción diferida por el educador, incorporando reflexiones a partir de la intención de la práctica, en el acontecer y dinámica de las sesiones que le permitan identificar situaciones, expresiones, actitudes, medios y recursos desarrollados durante las actividades de aprendizaje, no previstos en la planeación o previstos con inten-

ción diferente; así como las aportaciones de los educandos durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

- 4) Las aportaciones de la experiencia de la práctica surgen a partir de analizar los registros de las prácticas, de identificar las potencialidades a la construcción del objeto de conocimiento y de reconocer en los sujetos sus actitudes, habilidades y expresiones de valor que se señalan en la visión de futuro.

Esta comprensión de sentido de las prácticas y discursos sustituye el control de indicadores y variables, de los diseños de investigación de enfoque cuantitativo; resulta significativo abordar las fases del Ciclo Reflexivo de Smyth, el análisis de fortalezas de las prácticas, u otras estrategias.

Una metodología para recuperar las aportaciones y la construcción del sentido de la práctica docente, asumida como práctica social transformadora, comprende las siguientes fases (Saavedra, 2014).

Reconstrucción de la experiencia, de carácter etnográfico que considera la confrontación de las distintas categorías del docente en sus prácticas; empleando como recursos las historias de vida, diarios de campo y documentos de sistematización; la confrontación de las versiones y periodización endógena, mediante la reconstrucción de episodios, encuentros de relato de historias y sociodramas, y la estructuración y evidencias a través del uso del video.

Interpretación de la experiencia o relación entre lecturas con distintos sujetos de carácter hermenéutico; en tanto trata de captar el sentido de la experiencia desde las categorías significativas: integradas en los componentes o rasgos del sujeto en la visión de futuro y los componentes que integran el objeto de conocimiento, la lectura de relatos, talleres de reconstrucción de la experiencia, de sistematización de prácticas: articulación de la lectura endógena y exógena; análisis de mediaciones, análisis comparativo de las transformaciones y negociaciones en los procesos y en los sujetos en el desarrollo de la experiencia.

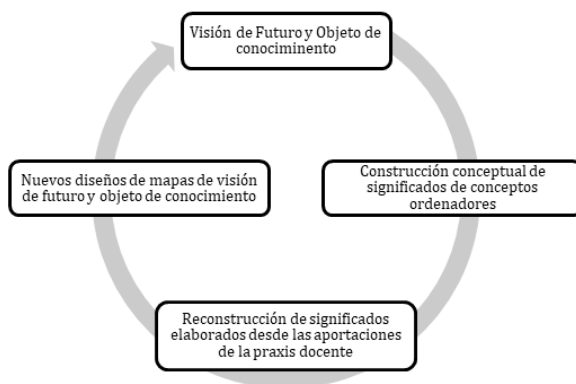
Potenciación de la experiencia, que consiste en construcción de visiones de futuro: estructuración de escenarios u horizontes



históricos a los que pueda aspirarse y reactuar en el presente; la construcción de opciones: diseño de estrategias, proyectos, desde los cuales se intenta la consecución de las visiones de futuro; viabilidad o historización de las propuestas opción en contextos de tiempo y espacio específicos.

- 5) La reconstrucción, significa volver a pensar los procesos implementados en la praxis docente, incorporando a las primeras elaboraciones de los esquemas de la visión de futuro y del objeto de conocimiento, nuevas interpretaciones en la concepción del sujeto y en cada uno de sus elementos conceptuales; recuperando las aportaciones de las teorías, investigaciones y experiencias integradas en los componentes de la práctica y las concepciones que se enriquecen tanto de las elaboraciones generadas en el pensar y hacer docente en este proceso de viabilidad.

**Figura 4**  
**Secuencia en el proceso de reconstrucción**



Es conveniente plantear el problema de la reconstrucción a través de una o varias preguntas que aporten a la construcción de nuevas interpretaciones y nuevas relaciones de conocimiento pedagógico que enriquezca el proceso de formación de los educandos y la visión de los educadores como profesionales de la educación y por consecuencia las aportaciones al discurso pedagógico en este momento de la investigación.

Es importante que las preguntas aborden:

- 1) Sobre el propósito académico y la innovación de las prácticas, el sentido de la experiencia de investigación y el proceso formativo de los educandos. ¿Por qué es importante que el docente reflexione su práctica?, ¿La investigación es un proceso que posibilita al docente para que fundamente la innovación de su hacer profesional?
- 2) Trascendencia y beneficiados. ¿A quién o a quienes beneficia?
- 3) Implicaciones prácticas. ¿Realmente hay innovación en las prácticas?
- 4) Valor teórico. ¿Se enriquece el conocimiento pertinente?
- 5) Viabilidad metodológica, ¿Se utiliza algún modelo nuevo de construcción del conocimiento y la formación docente?

¿Cuál será el conocimiento generado si se realiza? ¿Qué solución a que problema se espera desarrollar?

Se recuerda que la creación del conocimiento, en este enfoque de investigación, más que la generación de datos nuevos, implica ampliar los niveles de conciencia, a través de la comprensión de los sujetos participantes en los procesos investigativos y de formación.

## **5 Momento: teorización**

El problema principal que enfrenta actualmente la investigación en las ciencias sociales, y en general las ciencias humanas y su metodología, tiene un fondo esencialmente epistemológico, pues gira en torno al concepto de "conocimiento" y de "ciencia" y la respetabilidad científica de sus productos: el conocimiento de la verdad y de las leyes de la naturaleza. De aquí, la aparición, sobre todo en la segunda parte del siglo XX, de las corrientes postmodernistas, las posestructuralistas, el construccionismo, el desconstruccionismo, la teoría crítica, el análisis del discurso, la desmetaforización del discurso y, en general, los planteamientos que formula la teoría del conocimiento (Martínez, 2006). A finales del mismo siglo y vislumbrando hacia el siglo XXI en con énfasis en los campos de la realidad de naturaleza compleja como lo es el social, han venido emergiendo la ciencia de la complejidad y la transdisciplinariedad con un nuevo enfo-

que, métodos, lógica y, en consecuencia, una nueva forma de estructurar el conocimiento y la teoría.

La ciencia tradicional (positivista) se ha excedido en considerar que el único conocimiento digno de ese nombre es el conocimiento científico, objetivo, de igual manera ha referido a la realidad objetiva, gobernada por leyes objetivas. Ha enviado al 'infierno de la subjetividad' a todo conocimiento que no sea científico considerándolo un embellecimiento sin significado o rechazado con desdén como fantasía, ilusión, regresión o producto de la imaginación; la objetividad es el criterio supremo de verdad que ha transformado al sujeto en objeto; la muerte del sujeto es el precio que se paga por el conocimiento objetivo (Nicolescu B., 2014)

En los hitos históricos de la transdisciplina, relata Nicolescu (2014), que en la década de 1970 del siglo pasado Jean Piaget utilizó el término transdisciplinariedad, diferenciándolo claramente de la disciplina e interdisciplina, considerándolo un nuevo campo del conocimiento. Sin embargo, Piaget utilizó solamente las acepciones "*ente*" y "*a través de*" para referir a la transdisciplina. Edgar Morín por su parte, empieza a utilizar el término, después de la reunión de Niza donde Piaget había sugerido para el nombre del taller, lo cual fue negado. En 1985 Basarab Nicolescu propone la acepción de "*más allá de las disciplinas*" con lo cual quedaron establecidos los tres significados del término transdisciplinariedad.

En 1994 se publica la carta de la transdisciplinariedad en un congreso mundial del mismo nombre celebrado en Arrábida, Portugal. En dicho documento se señala como consideración inicial la amenaza de la verdad por la tecnociencia que obedece a la eficacia por la eficacia; la ruptura del saber acumulativo y un ser interior cada vez más empobrecido con ascenso a un nuevo oscurantismo; el incremento de saberes como factor del crecimiento de la desigualdad; la exigencia de una inteligencia de dimensión planetaria que dé cuenta de la complejidad de nuestro mundo y sus desafíos, entre otros (Nicolescu B., 1996). De la carta de la transdisciplinariedad se recuperan los siguientes artículos de posición total para la construcción de la teorización en la nueva visión de la ciencia.

- Artículo 2. El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria. Toda tentativa de reducir la reali-

dad a un solo nivel, regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinariedad.

- Artículo 3. La transdisciplinariedad es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden.
- Artículo 4. La clave de la bóveda de la transdisciplinariedad reside en la unificación semántica y operativa de las acepciones a través y más allá de las disciplinas. Ello presupone una racionalidad abierta, a través de una nueva mirada sobre la relatividad de las nociones de «definición» y «objetividad». El formalismo excesivo, la absolutización de la objetividad, que comporta la exclusión del sujeto, conducen al empobrecimiento.
- Artículo 5. La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior.
- Artículo 11. Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos.

Se está poco habituado todavía al pensamiento "sistémico-ecológico". El pensar con esta categoría básica, cambia en gran medida nuestra apreciación y conceptualización de la realidad. Nuestra mente no sigue sólo una vía causal, lineal, unidireccional, sino también, sobre todo, un enfoque modular, estructural, dialéctico, gestáltico, interdisciplinario y estereognóstico, donde todo afecta e interactúa con todo, donde cada elemento no sólo se define por lo que es o representa en sí mismo, sino, y especialmente, por su red de relaciones con todos los demás (Martínez, 2006).

El aparato conceptual clásico, que se cree riguroso, por su objetividad, determinismo, lógica formal y verificación resulta corto, insuficiente

e inadecuado para simbolizar o modelar realidades que se nos han ido imponiendo, sobre todo a lo largo del siglo XX, ya sea en el mundo subatómico de la física, como en el de las ciencias de la vida y en las ciencias humanas. Para representarlas adecuadamente necesitamos conceptos muy distintos a los actuales y mucho más interrelacionados, capaces de darnos explicaciones globales y unificadas (Martínez, 2006).

La naturaleza es un todo polisistémico, complejo en su estructura y dinámica funcional. Esto obliga a adoptar nuevos métodos para su teorización como la transdisciplina y la complejización. El ser humano con su organización social y sus prácticas refleja dicha naturaleza. Adoptar la metodología transdisciplinaria no niega el desarrollo disciplinario, por el contrario, a partir de la lógica compleja, la incluye cualquier forma de disciplinariedad. La investigación educativa situada en ese nuevo paradigma está obligada a llevar este proceso natural de desarrollo investigativo y teorización a un alto nivel de rigurosidad, de sistematicidad y de criticidad, que la ciencia disciplinar frecuentemente le critica. Esto no lleva implícitamente a adoptar los mismos métodos comprobatorios, verificacionistas, generalizantes.

Las tecnologías del software al alcance para el desarrollo de la teorización en este nuevo enfoque, ya han sido ampliamente utilizadas por los investigadores cualitativos. El software Atlas ti permite procesar grandes volúmenes de información proveniente de diversidad de instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos. Su procesado arroja redes complejas que permiten a los investigadores una visión integrada de esa realidad caleidoscópica que se investiga/construye. El trabajo del investigador es la interpretación y la producción del discurso teorizante, para lo cual es factible utilizar la triangulación compleja como recurso metodológico (Ambrís, 2014). Este enfoque de la triangulación se basa en la lógica compleja de articulación de datos, procesos, métodos, tiempos, experiencias, teorías, etc., según el interés del investigador.

La formalización matemática característica de la investigación tradicional también es posible en la investigación alternativa. Las matemáticas de la complejidad que trabajan con formas, relaciones y orden, además de introducir la variable temporal y con ayuda de ordenadores, permiten la visualización de diagramas y curvas que permiten obtener patrones cualitativos sin el uso de las tradicionales ecuaciones, más bien con modelos

o atractores de alta complejidad, con ello, la matemática se adecua a la naturaleza del objeto y no al revé, con ello se capta su naturaleza compleja.

## **Niveles de realidad y métodos de teorización**

Los métodos que son viables en la transdisciplina rompen con la división cualitativa y cuantitativa. La investigación transdisciplinaria aplica la lógica compleja a la articulación de métodos. Si se requiere de encontrar nuevos significados a partir de lo que se observa, se utilizarán los métodos hermenéuticos; si requieren relación o predicción se utilizan los métodos estadísticos; fenomenológico si el objeto está alejado de la propia vida del investigador y lo que se pretende es la toma de conciencia de las interacciones entre sí y con el medio; etnográfico si lo que quiere es conocer la realidad de una grupo humano; investigación-acción si lo que se pretende es resolver un problema participando de su solución. Nicolescu (2014), ha determinado tres axiomas de la metodología transdisciplinaria (volveremos a ellos más adelante al abordar los métodos de reflexión de las prácticas): etnográfico si lo que quiere es conocer la realidad de una grupo humano; investigación-acción si lo que se pretende es resolver un problema participando de su solución. (Nicolescu B. , 2014), ha determinado tres axiomas de la metodología transdisciplinaria (volveremos a ellos más adelante al abordar los métodos de reflexión de las prácticas):

- Axioma ontológico, que refiere a la existencia de niveles de realidad en nuestro conocimiento de la naturaleza que corresponden a diferentes niveles de percepción.
- Axioma lógico, la lógica del 'tercero incluido' asegura el paso de un nivel de realidad a otro.
- Axioma de la complejidad, alude que la estructura de la totalidad de niveles de realidad o percepción, es una estructura compleja; cada nivel es lo que es porque todos los niveles existen al mismo tiempo.

La construcción la teorización sobre un objeto de conocimiento en el campo de la investigación educativa se ha desarrollado desde la perspectiva epistemológica por dos vías: la deducción propia de la investigación cuantitativa, parte de hipótesis, las cuales se confrontan con los datos em-

píricos y se concluye con la teorización; la inducción propia de la investigación cualitativa, la cual parte de la realidad concreta y los datos, a través del proceso de teorización, el investigador descubrirá o manipulará categorías abstractas y relaciones entre ellas utilizando esta teoría fundamentada para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos (Glaser & Strauss, 1967).

La tercera vía está en construcción en la estrategia de investigación transdisciplinaria y es, la complejización. Está basada en la lógica compleja o del tercero incluido (Lupasco, 1951) (Nicolescu B. , 1996), por lo que es incluyente tanto de la inducción como de la deducción, lo cual permite superar la contradicción entre ambas, generando la viabilidad de la teorización. La complejización no tiene equivalente en los métodos de análisis o síntesis de las corrientes experimental y racionalista del pensamiento humano utilizadas tradicionalmente en los procesos de construcción del conocimiento. El análisis se entiende como desintegración, descomposición del todo en sus partes y el estudio de las mismas para entender sus relaciones la síntesis por su parte implica reconstruir, integrar las partes en el todo para comprender la esencia del mismo.

La complejización es el proceso de articulación significativa de razonamientos, procesos, métodos, reflexiones con un sentido de construcción de conocimientos, saberes o realidades. En su proceso puede realizar análisis o síntesis pero son considerados métodos parciales que no aportan a la emergencia de nuevas realidades, se limitan al conocimiento. El autor señala que el proceso de complejización se puede aplicar a la generación de conocimiento, pero no se limita a él; incluye la generación de saberes (que implica utilizar las reglas diferentes a las del conocimiento científico positivista) que explicitan conocimientos prácticos no generalizables pero válidos localmente, pero además, conclusiones empíricas y reflexiones compartidas que resuelven problemas, entre otras. Ante todo, la complejización implica la producción de un emergente de realidades partir de la articulación significativa de los componentes, información, datos o indicadores. (Ambriz, (2014).

- La acepción de la teorización como construcción de teorías sigue la idea de Glaser y Strauss (1967), que identifican dos tipos de teorías: las sustantivas y las formales. Las primeras se relacionan con un área sustancial o concreta de la investigación como es el caso de la escuela; las segundas refieren

a áreas conceptuales de indagación. El método que se propone es la triangulación compleja (Ambrís, 2014), que más que comparación realiza complejización entre datos, categorías, propiedades, métodos, teorías, experiencias, personas, tiempo/espacio, etc., las cuales ha seleccionado investigador como más pertinente para la construcción del conocimiento. El autor señalado expresa el proceso de triangulación en los términos procedimentales siguientes:

- Diseño del plan de triangulación. Se define qué tipo de triangulación se desarrollará (datos, procesos, metodológica, temporal, experiencia, etc.) en la medida que la exigencia del problema y los objetivos de investigación.
- Especificación de la tríada de triangulación. Cada triada de triangulación tiene que estar vinculada al objetivo de investigación o a los ejes de reflexión de la experiencia.
- Determinación de los puntos articulables. Estos se extraen de las conclusiones de los análisis particulares realizados en el proceso de reflexión de la experiencia.
- Planteamiento problemático. Se plantea una pregunta generadora y orientadora de la reflexión.
- Desarrollo de la triangulación. Se desarrolla cada articulable y se finaliza produciendo la articulación de la triada y concluyendo.
- Generación de prospectiva. Se genera un escenario prospectivo de mejora de la práctica a partir de cada tipo de triangulación que se efectúe.

Sobre la teorización que integra el uso del software y la triangulación compleja. El uso del software para el desarrollo de la teorización utiliza los programas de análisis cualitativo como el Atlas Ti integrado a la triangulación para acceder al 'análisis' complejo o complejización Ambriz, (2016). Este software fue desarrollado por Thomas Muhr Universidad Técnica de Berlín. Este prototipo inicial nace bajo una fuerte influencia de la tradición cualitativa de Glaser y Strauss (1967). El mismo Anselm Strauss colaboró en su revisión en el año 1993 (Hernández, 2011). Este autor señala algunas bondades del software:

- Permite trabajar con los datos que desee: audio, vídeo, imagen y datos Geo en tiempo real.



- Concentra todo el análisis en un solo archivo
- Guarda todos los registros automáticamente (citas, memos, conceptos)
- Tiene disponibilidad inmediata, en un listado flotante, de los códigos surgidos previamente (lo que facilita la comparación constante).
- Compatibilidad con PDF real y completa.
- Integración sin igual con todo tipo de aplicaciones.
- Utilizar texto, video, audio de extensiones ilimitadas sin recargar el computador y sin requerir recursos extensivos de hardware.
- Los textos plano, enriquecido o PDF pueden ser manejados de manera nativa.
- Funciones más flexibles de búsqueda, filtrado, recuperación y agrupación.
- Facilidad para estructurar esquemáticamente redes teóricas flexibles.
- Contabiliza relaciones conceptuales por código.

Para el uso del Atlas Ti se han de realizar las siguientes operaciones:

- Previas al análisis de datos: preparación de documentos y archivos
- Nutrición de información al programa: cargar los archivos y organizar los documentos primarios (DPs: textos, audios, vídeos, documentos en PDF, imágenes), en unidades hermenéuticas.
- Codificación: codificación abierta de documentos, memos, definiciones. Se usan de categorías “a priori” como orientadoras del proceso de triangulación compleja. Esto representa el análisis textual.
- Establecimiento de relaciones: se aprovechan los tipos de relación que provee el software y otras se programan. Se unen códigos con memos, se organizan los códigos en familias (codificación axial y selectiva. Esto representa el análisis textual-conceptual.
- Solicitud de resultados del proceso: puede ser análisis de contenido, análisis semántico, obtención de tablas de co-ocurrencia. Esta fase representa el análisis conceptual-teórico donde



Number	Name	Modified	Description	Category	Concept	Author	Object	Author
1	Family Code Book	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
2	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
3	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
4	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
5	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
6	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
7	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
8	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
9	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
10	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
11	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
12	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
13	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
14	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
15	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
16	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
17	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
18	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
19	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
20	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
21	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
22	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
23	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
24	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
25	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
26	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
27	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
28	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
29	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
30	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
31	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
32	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
33	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
34	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
35	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
36	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
37	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
38	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
39	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
40	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
41	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
42	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
43	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
44	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
45	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
46	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
47	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
48	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
49	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family
50	List of Codes and Associated Families	2/1	2016/01/11 11:11	Report	Family	Family	Family	Family

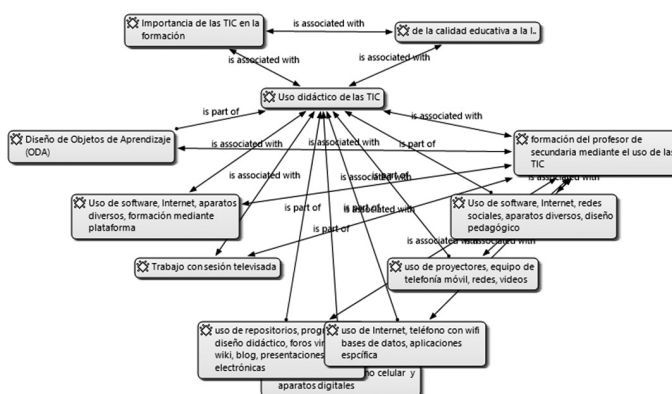
**Figura 5**  
**Diferentes tipos de reporte factible de exportar. (Ambriz, 2016).**

En la figura siguiente se muestra un tipo de reporte donde simplemente se enlistan las codificaciones.

Quotation	Text
Quotation: 15 - PD: GRUPO DISCUSIÓN ALUMNOS.docx - [ ]	análisis de datos mediante el SPSS para hacer los gráficos, utilizo varios buscadores para bajar libros, los cuales vengo recopilando para mis trabajos en la escuela, estoy aquí en la maestría utilizando la plataforma institucional, la tablet para grabar videos y fotos, son algunos de las experiencias que he transitado con el uso de las TIC.
Quotation: 16 - PD: GRUPO DISCUSIÓN ALUMNOS.docx - [ ]	hardware, el internet, redes sociales, repositorios virtuales, diseño y uso de herramientas pedagógicas, búsqueda de información por medio de navegadores, búsqueda de información en sitios específicos, las usamos como herramientas para la gestión de los aprendizajes en el aula, para la formación continua, procesos de evaluación, y sobre todo, en la sistematización de información de la investigación educativa que se lleva en esta maestría.
Quotation: 17 - PD: GRUPO DISCUSIÓN ALUMNOS.docx - [ ]	En lo personal para mí son útiles cuando edito. Una manera muy didáctica de dar la clase es por medio de software educativo. Se requiere tener habilidades de pensamiento para que se pueda manipular las computadoras, para el uso de repositorios donde resguardar información con la que se puedan diseñar actividades que sean acordes a los aprendizajes de los niños.
Quotation: 18 - PD: GRUPO DISCUSIÓN ALUMNOS.docx - [ ]	Comment: Los objetos de aprendizaje (ODA) es un diseño didáctico digitalizado que utiliza diversidad de medios para integrar el desarrollo de un tema educativo. Es uno de los constructos didácticos centrales del programa Habilidades Digitales para Todos (HDT) que impulsó la Secretaría de Educación a través de la reforma 2011 de plan y programa de estudio en México. Con los aportes de las TIC se diseñan objetos de aprendizaje más estructurados en el sentido de que brinda más elementos que la mera

**Figura 6 Codificación. (Ambriz, 2016).**

Desarrollo de triangulación compleja, a partir de la articulación de códigos de la red semántica que arroja el programa y la incorporación de nuevas categorías, teóricas o empíricas, que hacen la función de ‘tercero incluido’ en el discurso teorizante en construcción.



**Figura 7 Triangulación compleja. (Ambriz, 2016).**

En la Figura 4 se aprecia la triangulación compleja donde un componente de la triada muestra los códigos asociados. El código de la arista derecha refiere a calidad, la cual se ha seleccionado como ‘tercero incluido’ por ubicarse en un nivel de realidad superior.

La labor interpretativa va acompañada de referencias que formalizan el texto. Se tendrá cuidado que el citado sea alusivo a investigaciones similares para articular el conocimiento construido a una red de conocimiento mayor.

### **\*Criterios para la elección de la estrategia de teorización**

La estrategia de teorización debe elegirse con criterios adecuados. La estrategia hará la articulación conveniente de métodos particulares atendiendo los axiomas metodológicos que propone Nicolescu (2014). Entre los criterios convenientes para el trabajo teorizante se encuentran:

- Determinar el tipo de teorización a desarrollar
- Tener claro el fundamento epistemológico
- Permitir cubrir los tres niveles de teorización
- Diversificar fuentes de datos empíricos
- Elegir los métodos parciales congruentes con los argumentos epistemológicos y los niveles de teorización

- f) Utilizar el software para procesar los datos
- g) Atreverse a proponer preconcepciones o conceptos cuando se encuentre en el borde la discusión.
- h) Asegúrese que hay un buen equilibrio entre teoría y datos empíricos
- i) Elija el formato adecuado de redacción dependiendo del público a quien va dirigido su texto y respete las normas de la organización editorial que le publicará.

### **\*Niveles de teorización desde la complejidad y transdisciplina**

Todo dato que necesita un respaldo teórico o una simple confrontación empírica para entenderse requiere un proceso de teorización. En la investigación transdisciplinaria del ámbito educativo la reflexión es una estrategia fundamental para la teorización. La reflexión sistemática de la experiencia es el primer nivel de teorización mientras que la confrontación de la teoría y la experiencia es un segundo nivel; el tercer nivel tiene que ver con la complejización. Veamos cada uno de ellos.

#### **Primer nivel de teorización. Reflexión sistemática de la experiencia**

La reflexión es un de las actividades humanas más importantes que le confieren el carácter humano al *Homo sapiens*. La actividad característica del humano es reflexiva y creativa, produce cultura y produce la transformación de las condiciones de sobrevivencia social, su medio de expresión es el simbolismo representado por los diferentes lenguajes (Honoré, 1980). De acuerdo a dicho autor, la actividad reflexiva se diferencia de la actividad vital en su intencionalidad y en el proceso. La primera tiene como intención la satisfacción de necesidades y la segunda genera cultura.

Para Sañudo (1997), la reflexión es una forma de lograr la emancipación de los docentes, cuando descubren que el conocimiento de la práctica es una construcción social de la realidad y que responde a intereses

históricos modificables. En este enfoque investigativo la reflexión es un proceso dialéctico. El docente se enfrenta a la tarea de generar un nuevo conocimiento al recuperar sus acciones hacerlas conscientes y reconstruir su práctica docente.

La reflexión implica un esfuerzo sistemático de análisis de la experiencia dirigido a lograr propuestas totalizadoras que orientan la acción educativa. Además de ser la operación que permite recuperar, hacer consciente, evaluar y transformar la práctica, permite pasar de la transformación de la práctica en un plano puramente personal, a la posibilidad de hacer investigación, ya que la reflexión en la acción es un proceso de investigación a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica ocurren simultáneamente.

Sañudo (1997) señala que la reflexión como reconstrucción de la experiencia es un proceso de tres componentes paralelos.

- Reconstruir la situación donde se produce la acción, conduce al docente a redefinir la situación reinterpretando y asignando nuevo significado a características conocidas o antes ignoradas.
- Reconstruirse a sí mismo como profesional, adquiriendo conciencia en la manera en que estructura sus conocimientos, afectos y estrategias.
- Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos, es una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios dominantes.

La reflexión no es un atributo que se consigue espontáneamente, es necesario formarse para el desarrollo de la reflexión. Para asumir el enfoque reflexivo en la formación es necesario remitirse a la acción reflexiva de John Dewey y en la acción y sobre la acción postulada por Donald Schön; la primera ubicada en el proceso de la acción y la segunda la cual permite anticipar y preparar al practicante para reflexionar y prever las acciones mismas. En el argumento de Schön (1996), no es posible una reflexión sin un objeto de reflexión e igualmente un momento para la reflexión.

El momento de la reflexión es fundamental puesto que si es sobre una experiencia pasada se requiere metodologías como la Sistematización de experiencias (Jara, 2012); si es sobre la relación futuro-presente, es factible

mediante la estrategia reflexiva dialéctico-constructiva y si rompe con la temporalidad, las dicotomías dialécticas, los métodos analítico y sintético, entonces la reflexión es compleja y transdisciplinar.

El primer nivel de reflexión teorizante según Galvani (Espinosa & Galvani, 2014), en Espinosa y Galvani, (2014), es el de interacciones pragmáticas, este asegura la articulación de la persona y su contexto. Igualmente es el nivel identificado por Piaget como de las abstracciones empíricas. Sus objetivos son la concientización de los saberes de la acción, entre otros. Los métodos posibles de utilizar son: narrativas de la práctica, talleres reflexivos, análisis de la práctica, terapia de Knöll, entre otros.

## **Segundo nivel de teorización. Dialéctica Teoría/ experiencia**

Este nivel de teorización se desarrolla mediante el método de bucles reflexivos complejos (Ambrís, 2014). La idea de bucle (Morín, 2009), es ampliada en el proceso reflexivo cuando articula dos objetos de reflexión. La lógica del bucle doble es la lógica dialéctica, que implica la dinámica de contrarios/complementarios. En este sentido, aspectos significativos de la teoría y la experiencia se confrontan produciendo un mejor entendimiento del objeto de reflexión.

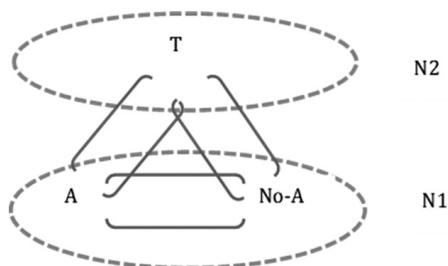
El bucle reflexivo complejo es una técnica de complejización que permite aproximar la teorización a partir de diadas o triadas conceptuales. Los bucles reflexivos permiten la articulación del discurso teorizante a partir de la reflexión profunda basada en categorías conceptuales concretas, articulan teoría y hallazgo empírico desde la perspectiva del nuevo escenario construido a través de la innovación.

El segundo nivel es identificado por Galvani (Espinosa & Galvani, 2014) como el de las interacciones cognitivas o epistémicas y por Piaget como el nivel de abstracción reflejante. Sus objetivos son la explicitación de las concepciones implícitas, la producción de saberes críticos las transformaciones de la práctica. Los métodos que son útiles en este nivel son: aprendizaje experiencial, balance de competencia, validación de experiencias adquiridas, fase de confrontación del Ciclo Reflexivo de Smyth, método Freiriano de concientización, entre otros.

### Tercer nivel de teorización. La complejización

En la construcción del conocimiento se identifican dos vías la simplificación y la complejización. La primera fue identitaria de la ciencia positivista donde el conocimiento se construye por premisas simples aplicando las leyes de la lógica formal. La complejización como simple articulación de datos puede llevar a discursos teorizantes sin sentido. Aquí es donde la lógica compleja permite organizarlo con un sentido y significado que depende del contexto de realidad y los atributos intelectuales del investigador. Las realidades humanas están mediadas por una multiplicidad de variables con diferente tipo de relación además de la simple relación causal. El Atlas ti permite, a partir de operadores booleanos, semánticos y de proximidad, establecer una relación compleja entre los códigos introducidos por el investigador a los diferentes materiales en proceso (textos, imágenes, video, etc.), inclusive presenta la opción de programar nuevos tipos de relación. Con esta amplia gama de posibilidades, la triangulación compleja desarrolla, con una gran riqueza de datos, el proceso de complejización en la construcción teorizante.

La reflexión compleja se ha cubierto cuando se incorpora un tercer objeto a la reflexión siempre y cuando este tenga la posibilidad de viabilizar la relación dialéctica de un bucle doble de objetos de reflexión. Cuando esto se ha realizado la lógica inherente al proceso reflexivo se ha vuelto compleja, por lo tanto, esta se compone de la doble articulación de bucles en un bucle complejo. La figura 5 ilustra el caso.



**Figura No 8. Bucle complejo. Elaborado con datos de Nicolescu, 2006.**



El tercer nivel de reflexión es identificado por Galvani (Espinosa & Galvani, 2014), como el de interacciones simbólicas. Sus objetivos son la concientización de las simbolizaciones personales sociales y ecológicas de las prácticas, de las experiencias para atribuirles sentido. Los métodos factibles de utilizarse son: La significación de las historias de vida, las fases de reflexión profunda de la sistematización de la experiencia, la fase de confrontación y reconstrucción del Ciclo Reflexivo de Smyth, la construcción de escenarios, entre otros.

## **Reconstrucción del sujeto/objeto**

Los profesores construyen el discurso pedagógico en torno al objeto de conocimiento a partir del proceso reflexivo que luego será insumo para la construcción del conocimiento pedagógico teorizado. No se trata de hacer una crítica a las prácticas, se trata de hacer un ascenso al abstracto y alcanzar la producción del discurso. El conocimiento construido se desarrolla a través de los ejes de la articulación del discurso pedagógico: articulación procesos-aprendizajes, procesos-resultados, del objeto de conocimiento-contexto, práctica-teoría, significado-sentido, elementos curriculares-contexto, práctica docente previa-práctica docente sistematizada.

La teorización implica la reconstruir el sujeto/objeto siendo factible desarrollar aportes al área del conocimiento. Las áreas posibles de aporte son: formas de enseñanza y aprendizaje, uso de los medios, construcción de estrategias didácticas, itinerarios didácticos, organización de contenidos, clima social del aula para el aprendizaje, estrategia de evaluación, la dinámica del enfoque complejo en la educación, el enfoque transdisciplinar de la enseñanza y aprendizaje de la ciencia, el enfoque complejo del conocimiento, visión constructiva/compleja de la realidad.

En la teorización también tendrá que haber aporte al nivel educativo donde se realiza la investigación. Se podrá aportar en torno a: métodos, estrategias, procedimientos, cambios en las prácticas pedagógicas, estrategias de conceptualización, de comprensión disciplinar y transdisciplinar, organización de la enseñanza, la forma de interacción con el estudiante, la visión transdisciplinar del curriculum, el enfoque complejo de la práctica, el enfoque transdisciplinar de la didáctica, el uso estratégico de los medios y recursos. La teorización implica la resignificación de las

prácticas por lo que incluye reflexiones en torno a nuevos significados se atribuyen a la práctica docente, cómo se percibe el alumno y su proceso de aprendizaje y su búsqueda de identidad, nueva visión de la realidad. La teorización posibilita visualizar nuevos horizontes de la realidad de formación de los educandos, nuevas teorías y/o constructos teóricos, prácticas novedosas, significados y sentidos desafiantes de la educación, diferentes problemas y nuevos planteamientos de utopías.

## Bibliografía

**Ambrís, F. (2014).**

*Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I. Guía didáctica.* Morelia: ENSM.

**Ambrís, F. (2016).**

*Incidencia de las tic en el desarrollo de la competencia didáctica en los procesos de formación continua de los docentes de secundaria en la Escuela Normal Superior de Michoacán.* Tesis doctoral. Jaén, España: Universidad de Jaén, España.

**Capra, F. (1996).**

*The web of life. A new scientific understanding of living systems.* New York, Usa: Anchor Books Doubleday.

**Cruz, J. (2013).**

*Base teórica para la elaboración de la planeación pedagógica.* Bogotá, Colombia: Dirección General de Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.

**De la Garza, E. (1988).**

*El método del concreto-abstracto-concreto. Ensayos de metodología marxista.* México: Universidad Autónoma Metropolitana. Cuadernos Teoría y Sociedad.

**Dominguez, E. (1982).**

La franquicia como estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa. En M. A. Veilla, *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo.* Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior/UNESCO/Corporación para el Desarrollo Complexus.

**Espinosa, A., & Galvani, P. (2014).**

*Transdisciplinariedad y formación universitaria. Teoría y prácticas emergentes.* México : México. CEUArkos.

**Fernández, M. (1998).**

*La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula.* Análisis de la práctica. México, México: Siglo XXI.

**Frankl, V. (1998).**

En H. Foerster, *Cibernética de la cibernética.* Chicago, USA: Universidad de Illinois.

**García-Córdoba, F. (2005).**

*La problematización: etapa importante en la investigación.* Toluca, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

**Glaser, B., & Strauss, A. (1967). (A. d. Co, Editor)**

Recuperado el 2016, de *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*: [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser\\_1967.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf)

**Heisenberg, W. (1987).**

*La imagen de la naturaleza en la física actual.* Barcelona, España: Seix-Barral.

**Hernández, J. y. (Enero de 2011).**

*Seminario: Generación de teoría.* Teoría fundamentada.

**Honoré, B. (1980).**

Para una teoría de la formación. España: Narcea.

**Hudson, W. y. (2004).**

*La era de cristal.* Barcelona, España: Minotauro.

**Jara, O. (Febrero de 2012).**

Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Global Research Global*, No. 1. . Obtenido de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Ja>

**Levitas, r. (2008).**

*La esperanza utópica.* México: Mundo siglo XXI.

**Lupasco, F. (1951).**

*Le principe d'antagonisme et la logique de l'énergie - Prolégomènes à une science de la contradiction.* París: Hermann, Coll.

**Mannheim, K. (1954).**

*Ideología y utopía.* Madrid, España: Aguilar.

**Martínez, M. (2006).**

*La nueva ciencia.* México: Trillas.

**Morin, E. (1983).**

*El método 1. Naturaleza de la naturaleza.* Madrid, España: Cátedra.

**Morín, E. (2009).**

*El método 3. El conocimiento del conocimiento.* Madrid: Cátedra teorema.

**Morín, E. (2014).**

*Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación* (Vol. I). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Cisión.

**Nicolescu, B. (1996).**

*Transdisciplinarietà. Manifiesto.* Mónaco, Mónaco: Ediciones Du Rocher.

**Nicolescu, B. (2014).**

Transdisciplinarietà pasado, presente y futuro. En M. y. Espinosa, *Transdisciplinarietà y formación universitaria. Teorías y prácticas emergentes.* México: Centro de estudios universitarios Arkos.

**Ruyer, R. (1950).**

*L'Utopie et les Utopistes.* París, Francia: PUB.

**Saavedra, M. (1996).**

*Gnoseología y paradigmas epistemológicos.* Morelia, Michoacán, México: El Colegio de México.

- Saavedra, M. (2005).**  
*Potenciación del discurso pedagógico. Razonamientos fundantes.* Morelia, Michocán, México: Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Saavedra, M. (2014).**  
*Formación docente eficaz. Estrategia de investigación dialéctico transdisciplinaria.* México, México: PAX.
- Sañudo, L. (1997).**  
*En torno a la intervención.* Guadalajara, Jal : UNED.
- Scholz, R. y. (2006 ).**  
 Transdisciplinary case studies as a means of sustainability learning Historical framework and theory. *International Journal of Sustainability in Higher Education* , 7(3), 226-251 .
- Schön, D. (1996).**  
 La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En M. Parkman, *Construcción de la experiencia humana* (Vol. I). Barcelona, España.
- Velilla, M. A. (1982).**  
*Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo.* Bogotá, Colombia : Instituto Colombiana de Fomento a la Educación Superior / UNESCO/ Corporación para el Desarrollo Complexus.
- Wittgenstein, L. (1987).**  
*Tractatus philosophicus.* Madrid, España: Alianza.
- Zemelman, H. (1987).**  
*Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad.* México, México: Organización de las Naciones Unidas/ El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1987b).**  
*Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente.* México, México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992a).**  
*Los Horizontes de la Razón I: Dialéctica y apropiación del presente.* Barcelona, España: ANTHROPOS/El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992-b).**  
*Los Horizontes de la Razón II: Historia y necesidad de utopía.* Barcelona, España: ANTHROPOS/El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992c).**  
*Programa de formación epistemológica.* Diplomado. El Colegio de México. México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1996).**  
*Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento de México.* México, México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1997).**  
*El futuro como ciencia y utopía.* México, MÉXICO: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y humanidades/UNAM.
- Zemelman, H. (2005).**  
*Voluntad de conocer.* Barcelona, España: ANTHROPOS.
- Zemelman, H. (2006).**  
*El conocimiento como desafío posible.* México, México: Politécnico/IPECAL.

# DE LA ETNOGRAFÍA O CÓMO LOGRAR QUE LA ESCUELA TE SORPRENDA HASTA QUITARTE EL ALIENTO

ALEJANDRA ÁVALOS ROGEL

*La etnografía nos transforma la mirada*  
Elsie Rockwell

## Introducción

**CUANDO LLEGO A** un nuevo grupo, ya sea como estudiante o como profesora, invariablemente experimento esa sensación contradictoria de nerviosismo por las caras nuevas y el ambiente poco familiar —otros olores, un ruido distinto—, y a la vez de gusto por las hojas blancas, mi lápiz nuevo y la esperanza de que algo bueno va a suceder. Sin duda todos los que hemos acudido la escuela hemos tenido esa misma sensación en mayor o menor medida. También hemos compartido otras experiencias que nos llevan a creer que tenemos un conocimiento sobre lo que se hace en ella que se ha integrado en nuestro sentido común. Algunas niñas juegan a la escuelita, y una parte de la sociedad desconfía de que la docencia sea una profesión, pues es algo que “todo el mundo puede hacer”.

Esta creencia, junto con otros aspectos de orden ideológico, contribuyeron a una ceguera de lo que pasa al interior de las escuelas. Aunado a ello, los saberes que fundamentaban las prácticas educativas eran de naturaleza prescriptiva, es decir señalaban lo que se debía hacerse en el aula, de forma acrítica, siguiendo una racionalidad técnica. Era necesario

que la escuela fuera un objeto de estudio, y con ayuda de una metodología científica, entender los procesos que tienen lugar en ella.

La investigación educativa surgió a fines del siglo XIX y al igual que el resto de las ciencias sociales de ese momento, se llevó a cabo bajo una perspectiva empírico analítica y con una metodología cuantitativa para la obtención de conocimiento, esto es, pretendía identificar las causas de los fenómenos educativos, y con ello obtener leyes generales que los explicaran. Pero esta perspectiva no permite entender lo que sucede en las aulas en contextos específicos. Surge entonces la perspectiva interpretativa, y bajo esta mirada se desarrollan investigaciones con múltiples enfoques y tendencias. Una de ellas es la investigación etnográfica que, como se expone en líneas más abajo, recupera una visión distinta de lo que significa la educación como realidad sociocultural, la naturaleza del conocimiento educativo y por ende de la metodología para realizar investigación.

Este artículo está dirigido a la creciente comunidad de docentes de las escuelas normales y a estudiantes que están interesados en iniciarse en la investigación educativa siguiendo una metodología cualitativa de tipo etnográfico. Tiene como propósito brindar elementos que permitan el diseño de la investigación, algunos procedimientos de recuperación y construcción de datos de las realidades educativas observadas, y sugerencias para su análisis interpretativo.

Está organizado en 10 apartados. El primero presenta las características más importantes de la etnografía, —en particular la consideración de la realidad educativa como cultura. El segundo aborda los aspectos de orden epistemológico que dan pauta al espíritu de la investigación etnográfica, como las características del conocimiento que se construye, el papel del investigador, y el ingreso a los contextos educativos. El tercero caracteriza algunos tipos de investigación etnográfica. El cuarto muestra aspectos para el diseño de la investigación, se enfatizará en la construcción del problema de estudio a partir de preguntas que se plantean a la observación y escucha de los actores, con un espíritu deliberado de extrañeza y asombro que permita un cuestionamiento a las inferencias inmediatas del investigador y una problematización de la realidad. El quinto describe algunas técnicas para la recopilación y construcción del referente empírico, y el sexto, algunas herramientas como la descripción densa y la narrativa. El séptimo ofrece técnicas para el análisis de la información y recomendaciones para la categorización de la información; y el octavo

ofrece sugerencias para el diálogo con las teorías y la vigilancia para asegurar la validez de los resultados. Los últimos dos apartados analizan las implicaciones de la investigación etnográfica en la formación inicial y la profesionalización de los docentes.

Para un fácil manejo del texto, algunos párrafos inician con palabras clave.

## **1. Características de la etnografía**

{Las culturas} En algunas escuelas, el momento en que los maestros y estudiantes suspenden la actividad académica para descansar, y en ocasiones tomar un refrigerio, se conoce como la “hora del recreo”, o “el descanso”. No todas las instituciones gozan de este privilegio. Las formas como se vive esta pausa pueden cambiar según el nivel educativo, e incluso varían según los contextos donde está inserta la escuela. Además su significado es distinto para los actores educativos, —docentes, estudiantes y directivos—; por ejemplo, en la escuela secundaria para algunos adolescentes comer es lo de menos cuando la sobrevivencia social depende de la convivencia con los pares en el espacio abierto del patio. Estas diferencias dan cuenta de múltiples culturas escolares. Los modos de vida de un grupo de personas, y los significados compartidos que atribuyen a la realidad, es lo que se llama cultura.

El profesional que hace investigación etnográfica pretende comprender la cultura escolar del otro: por ejemplo, para los normalistas, el otro puede ser la cultura de los docentes médicos que enseñan a los residentes en los hospitales. O en el mejor de los casos la cultura donde se está inserto como si fuera otro, y hacer el ejercicio de ver con extrañeza y asombro lo que sucede en el contexto que se creía conocido. Rockwell (2009: 21) señala que también es posible entender la propia cultura en relación con la cultura de los otros “aquellos que detentan poder y privilegio”.

{La etnografía} En todos estos casos lo importante para entender una cultura es documentar lo no-documentado de una realidad que no ha sido descrita, ya sea porque se considera que es hartó conocida y no vale la pena desgastarse en describirla, o porque lo que se documenta obedece a ciertos intereses.

De ahí que muchos autores (Geertz, 1997; Woods, 1986; Goetz y Le-Compte, 1988) definan la etnografía como “descripción densa” o reconstrucción analítica de contextos, escenarios, o grupos culturales para comprenderlos de manera global, algunos dirían “holística”.

{Comprender} En este tipo de investigación comprender es equivalente a recuperar los significados sobre sí mismos de los miembros que conforman las culturas, sobre su realidad, sobre las relaciones y los procesos que ellos reconocen como válidos y valiosos, como diría Geertz (1997) su conocimiento local. Veamos a continuación un ejemplo de cómo a partir de la descripción de las relaciones en la cotidianeidad del aula en México, Elsie Rockwell recupera los conocimientos de los niños y el docente en el entramado de relaciones frente al libro de texto.

La relación con el texto escrito es uno de los ejes fundamentales de la vida escolar. En el contexto del aula, esta relación es mediada por la continua interacción oral de maestros y alumnos, quienes construyen distintas formas de apropiarse la lengua escrita y de abordar la lectura de un texto. La oralidad de la práctica escolar acentúa o transforma el sentido del texto escrito. (Rockwell, 1995: 198).

Lo primero que salta a la vista, es el respeto de la investigadora por la importancia que otorgan maestros y alumnos a las prácticas centradas en la oralidad en el contexto del aula. Para las culturas que valoran el texto escrito como forma de interacción y discusión, la oralidad puede ser muestra de debilidad. Para los involucrados, la oralidad es importante porque es la posibilidad de seguimiento de los procesos y una evidencia de aprendizaje, pero al ser parte de su cotidianidad no destacan su valor en la formación. Para la investigadora, la oralidad media la relación con el texto escrito, da la posibilidad de su apropiación y su lectura, y “acentúa o transforma” su sentido. En otras palabras, da cuenta de un conocimiento local que no se estructura deductivamente, que está implícito en las prácticas, y que nos permite entender los procesos por los que atraviesan los sujetos en la apropiación de la lectoescritura.

La investigadora no dice cómo deberían ser las prácticas de lectoescritura en ese salón de clase; no juzga ni evalúa la práctica docente a la luz de teorías previas. En el texto completo, nos describe cómo son dichas



prácticas, y trata de entender el sentido de que sean así. Las conclusiones nos arrojan luz y a la vez nuevas interrogantes sobre procesos más generales ¿La apropiación del texto escrito en la escuela siempre es mediada? Además de la interacción oral ¿qué otras formas de mediación puede haber? ¿Cuáles son las formas de la apropiación del texto escrito en mi cultura, o en otras culturas?

{El conocimiento local} La posibilidad que brindan los resultados de la etnografía para la comprensión de las realidades estudiadas, particularmente para la recuperación del conocimiento local, y como fuente de cuestionamientos para entender otras realidades, es lo que permite considerarla como un método valioso para hacer ciencia de la educación.

## **2. Los fundamentos de la investigación etnográfica**

{Etnografía como investigación cualitativa} Algunos investigadores (Albert, 2006) reconocen a la etnografía como un tipo de investigación cualitativa. Para Cook y Reichardt (1986) la investigación cualitativa es una forma legítima de hacer ciencia, que se aplica “cuando se busca comprender el comportamiento de los sujetos implicados en el proceso, captar el proceso en su totalidad, las interacciones y significados entre los sujetos entre sí y de los sujetos con el medio ambiental” (p. 14). El paradigma cualitativo, según este autor tiene como atributos comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, está orientado al proceso, no a los resultados, no es generalizable ya que estudia casos aislados y finalmente, asume una realidad dinámica. Pero sobre todo, la investigación cualitativa, y por ende la etnografía, es subjetiva.

{La subjetividad y el fundamento epistemológico} El carácter subjetivo no sólo radica en la recuperación de datos relativos a los significados de los sujetos sobre sus experiencias, sus conocimientos y su concepción del mundo escolar. También se relaciona con una construcción de saberes científicos que se da en la relación de la subjetividad del investigador con las subjetividades de la comunidad donde se inserta para realizar el estudio. Como afirma Bolívar:

La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no sólo expresa importantes dimen-

siones del experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (Bolívar, 2002: § 8).

Avalos (2014) considera que las epistemologías de segundo orden fundamentan a las ciencias que reconocen que las proposiciones científicas se obtienen por un sujeto epistémico que es consciente de sí y de los saberes que se generan en las relaciones intersubjetivas, donde su propia subjetividad tiene cabida desde su sensibilidad interpretativa, su capacidad de asombro y su curiosidad científica. Así pues, las epistemologías de segundo orden tienen al menos tres componentes: un componente ontológico, que alude a sujetos cognoscentes en una malla relacional intersubjetiva; una experiencia de conocimiento con un fuerte componente lingüístico hermenéutico; y un componente axiológico, donde el respeto por las culturas, el cuidado para evitar el juicio del investigador son importantes.

{Postura reflexiva y crítica} Por tal motivo, este tipo de investigación exige del investigador “...mantener apertura a sus maneras de comprender el mundo y respeto al valor de sus conocimientos” (Rockwell, 2009: 23), y ser un profesional reflexivo. El ejercicio de reflexión consiste en deslindar sus significaciones de las de los miembros de la comunidad, interpretar la realidad con los referentes de ellos, desde sus propias lógicas y significados, pero también contrasta lo que “lee” de esa realidad con sus marcos de referencia.

Esa reflexión le permite identificar los conocimientos, dimensionarlos, categorizarlos, contrastarlos con otras teorías y hacer que entren en diálogo con ellas, e incluso validarlos. El conocimiento se construye en la reflexión permanente que hace el investigador cuando está inmerso en un contexto específico y documenta realidades sociales particulares, pero en su análisis propone relaciones relevantes que son discutidos en el campo del conocimiento educativo. Como afirma Geertz (1973) la producción

es una descripción densa, holista... que además integra el trabajo teórico previo y la reflexión, y la discusión teórica posterior.

El componente reflexivo también lleva al investigador a adoptar una postura crítica, sobre todo cuando en el intento de comprensión de la propia cultura devela la cultura de los que detentan el poder, y cuyas relaciones de opresión por cotidianas no son percibidas, o son intencionalmente ocultadas.

### **3. Tipos de investigación etnográfica**

Estas posturas del etnógrafo, particularmente la última, me llevaron a identificar diferentes tipos de investigación etnográfica: la etnografía clásica, etnografía crítica, y la etnometodología. Otros autores han delineado tipologías distintas; sin duda la etnografía en la investigación educativa ha trazado sus propias rutas y ha fincado diversas tradiciones. A continuación las caracterizaré brevemente, y daré un ejemplo de cada una de ellas.

#### **Etnografía clásica**

La narración y la descripción densa de la etnografía como ya se ha señalado, toman en cuenta las formas de interacción, y los significados que tienen para los sujetos dichas interacciones. Como afirman Goetz y LeCompte (1988: 28) "Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas". Veamos un ejemplo:

Ya había iniciado la hora del descanso hacía unos cinco minutos... Súbitamente, el bullicio del recreo se tornó en silencio. Algunos estudiantes comenzaron a caminar lentamente, pero con paso firme, haciendo un círculo alrededor del patio. Algo feo estaba por suceder. "Maestra, me retiro, porque en un momento va a tener un problema de aquel lado", le dije. En efecto, de pronto se oyó la gritería de los estudiantes: dos niñas habían comenzado a pelear-

se a golpes... Observé lo que sucedía, manteniéndome al margen y tomando notas... (Avalos, 2011: 113)

El conocimiento del contexto que da una estancia prolongada, y la identificación de rutinas, lleva al investigador a desarrollar competencias para el reconocimiento de indicios que no pertenecen a la rutina, y con ello la anticipación de situaciones.

## **Etnografía crítica**

Como se mencionó líneas más arriba, documentar la realidad escolar devela asimetrías en las relaciones de poder entre los actores educativos, no sólo las que se derivan de la investidura institucional, como el caso de autoridades educativas. En el siguiente ejemplo, el investigador analiza las trayectorias de los formadores de una escuela normal:

Pudimos apreciar, en la mayoría de los casos, independientemente de la formación normalista o universitaria y de que hubieran tenido experiencias escolares positivas, un constante señalamiento a una serie de prácticas tradicionalistas, autoritarias, discriminatorias que vivieron y sufrieron como estudiantes en educación básica, en particular en los niveles de primaria y secundaria. Muchos de ellos se refieren al hecho de que los golpearon, los castigaron de otras maneras, los exhibieron y muchos hablan de esto último como algo bochornoso que definió el camino a seguir. (Lozano, 2013: 31)

Cuando una investigación devela las relaciones de poder, documenta el impacto de ciertas decisiones, muestra el estado en que se encuentra una comunidad y las necesidades que se explicitan de diversas formas pero que no son reconocidas, es posible que la investigación ayude al diseño de una intervención más pertinente.

## La etnometodología

Es una forma documentar de manera muy precisa las interacciones lingüísticas, en las que se juegan significados a partir de los silencios, las inflexiones y tonos de la voz, de las pausas y del ambiente de la interacción. El registro etnográfico se completa con transcripciones de audio o video y se codifica para su análisis. En el siguiente ejemplo se presenta un registro de una clase de ciencias.

25	M: ^ dice ((el libro de texto que la maestra está leyendo))
26	que vamos a hacer una lista de diez materia:les
27	(.3)
28	ordenándolos de : : menos denso a más denso (...)
117	M: eh : : (.2) ahora (.2)
118	¿<cuál va: a: ser más pe:sa: :do:??>
119	/¿cuál va a ser
120	Ao <sub>4</sub> : / E: :L PLO/MO
121	Aa: / el /plomo
122	Ao: / el plomo
123	Ao <sub>3</sub> : el acero ((interrupción))
140	Aa: el acero (.2)
141	M: el acero
142	Ao <sub>3</sub> : el acero
143	Ao <sub>10</sub> : EL ACERO
144	M: ¿por qué? ((murmillos y risas por algo que ocurrió))
147	Ao <sub>26</sub> : el plomo
148	M: ¿ ^ el plomo es más pesado? (.2)
149	¿por qué?

150	Ao: Ay no : :
151	Ao <sub>26</sub> : Porque tiene más materia
152	M: /¿Sí : :?
153	Aa: /más materia
154	Ao <sub>19</sub> : no : : (.) el plomo casi no pesa (.) maestra
155	M: > el plomo no pesa mu:cho <
156	((la maestra dice eso en tono de confirmación mirando
157	a Ao <sub>26</sub> esta información está en el registro etnográfico no en el video))
158	Aos: ja ja ja ja ja (mirando a Ao <sub>26</sub> )
159	Ao4 : TAMPOCO EL ACERO

(Candela, 1994: págs.154-155)

Los códigos utilizados en el registro son los siguientes:

- ^ marca aumento de volumen de la entonación
- / marca disminución de volumen de la entonación
- : marca elongación en la pronunciación de una letra
- Subray indica una palabra enfatizada dentro de una frase
- MAYÚSC indica un fragmento de habla de mayor intensidad que el habla circundante
- < > indica un fragmento de habla más rápido que el habla circundante
- > < indica un fragmento de habla más lento que el habla circundante
- (.2) indica un lapso de silencio de dos décimas de segundo
- (...) indica que ha sido omitida parte de la información por no considerarse relevante al análisis

(Candela, 1994: pág.165)

Este registro muestra, de acuerdo a la autora, la competencia de los niños a seguir las reglas de la interacción discursiva dentro del aula. Aunque ciertos niños siguen el juego de la maestra de responder según la pauta lingüística que ella va marcando, algunos estudiantes responden en

función de sus creencias científicas, y lo que es más sorprendente, otros más responden en una actitud retadora a lo que ella dice.

#### **4. El diseño de la investigación etnográfica**

{La construcción del problema de estudio} La investigación etnográfica no es de carácter deductivo, por lo tanto, el problema de estudio no parte de premisas de alguna teoría, ni de la relación entre variables previamente definidas. En investigaciones etnográficas más ortodoxas, el problema de estudio comienza a formularse a partir de las preguntas que se plantean a la observación y escucha de los actores, con un espíritu deliberado de extrañeza y asombro, y se va construyendo conforme avanza la investigación.

Sin embargo, dado que muchos docentes y estudiantes están obligados a la consignación de un diseño inicial de investigación, se hace algunas elecciones iniciales, motivadas por algún interés personal o institucional. La primera es el contexto donde se llevará a cabo la investigación. La elección puede fundamentarse en búsquedas documentales y en algunos informantes. La elección también depende de la posibilidad del acceso, aunque se recomienda en todo momento hacer la gestión institucional necesaria para que nuestra presencia esté en regla.

Para la elección de un tema, si se va a hacer investigación en el mismo lugar al que se pertenece, se recomienda una primera lectura reflexiva y crítica del contexto personal, que puede ser desde la propia participación activa en comunidad, de la experiencia individual en la práctica profesional, y de las líneas de investigación abiertas que han dejado otras investigaciones.

En cuanto a la definición inicial del problema de estudio, si no se ha tenido incursión en el contexto de la comunidad para problematizar esa realidad, se recomienda enfocar la mirada en alguno de los siguientes aspectos: la identificación problemáticas específicas, sobre todo aquellas donde los actores están inmersos en algún conflicto; la descripción de los rituales y prácticas cotidianas de la escuela; incidentes críticos, que no sean necesariamente problemáticos; la resignificación de prácticas —o conceptos—, que les han llegado de otros contextos; la búsqueda de las perspectivas históricas que ayudan a entender formas de relación actua-

les; la recuperación de “las voces” de esa cultura: qué cosas se dicen que forman parte del sentido común de los participantes y cómo lo viven.

Lo que no es recomendable en la construcción del problema de estudio, es partir de categorías conceptuales previas para ver si se cumplen en un contexto. Esto impediría ver qué conceptos tienen los que participan de una comunidad, cómo se los apropian, cómo los hacen funcionar en sus prácticas, cómo los estructuran. “El sociólogo John Meyer señaló hace mucho tiempo que la escuela no es simplemente una institución, sino una teoría del conocimiento reificada” (Nespor, 1996: pág. 5).

{El propósito} El propósito general de la investigación etnográfica será comprender una cultura y sistematizar las relaciones conceptuales y los conocimientos que están detrás de los saberes y las prácticas locales, y los propósitos específicos son documentar las prácticas, sentidos y conocimientos de una comunidad; describir las relaciones que se dan al interior de un grupo; comprender los significados que comparte un grupo de personas que pertenece a una cultura; reconocer el carácter local de los significados tanto de la cultura que vemos como los del investigador mismo; valorar los conocimientos locales como posibilidad para entender saberes más generales.

## **5. Técnicas de acopio información**

{Ingreso a los contextos educativos}. Las condiciones del investigador para entrar a la comunidad o al contexto donde va a realizar un trabajo de campo no dependen solamente de la gestión institucional para que permanezca un periodo de al menos 6 meses.

La entrada al trabajo de campo inicia al ganarse la confianza de los sujetos para que no modifiquen sus interacciones ante la presencia del investigador. En muchas escuelas el investigador es visto con recelo, pues lo ven como un supervisor o un evaluador. Para los estudiantes es un maestro más, al que se debe obediencia.

A continuación presento dos técnicas para el acopio de la información: la observación no participante y la observación participante.



## **Observación no participante**

El investigador se inserta en la comunidad en calidad de observador. La observación debe ser directa, de preferencia es necesario estar un tiempo prolongado en el contexto de estudio, para que las personas se habitúen a nuestra presencia. Esto permite ver un determinado fenómeno en reiteradas ocasiones y confirmar los significados involucrados. Para Woods (1986) se espera que el investigador sea una “mosca en la pared”, de tal suerte que no interfiera con el curso de las interacciones, y que tenga la oportunidad de hacer acopio de información, documentos y productos.

Aunque esta es la situación deseable, difícilmente la presencia del investigador pasa desapercibida. En ocasiones es necesaria una mínima interacción para despejar suspicacias de la comunidad, pues se le llega a considerar un inspector o un evaluador. Dado que es un adulto en una escuela, en circunstancias adversas suele solicitársele ayuda. La recomendación es que se atenga a la normatividad escolar, y que intervenga lo menos posible.

Sobre todo hay que ser discreto con la información recabada, pues sirve exclusivamente para fines de investigación. Aunque estemos presentes, no pueden considerarnos testigos de hechos.

## **Observación Participante**

El investigador interactúa con los miembros de la comunidad y participa en diversas actividades que se realizan de manera cotidiana. La participación propicia el aprendizaje de las prácticas que son más importantes de la comunidad e identificar los significados que les atribuyen los sujetos.

Es una técnica que permite documentar y sistematizar datos desde dentro de los contextos. De acuerdo con Lozano y Mercado (2011), “...la observación participante ha sido una técnica fundamental usada en la perspectiva de investigación etnográfica (Erickson, 1998; Geertz, 1999; Taylor y Bogdan, 1998; Bertely, 2001) y ha tenido un auge importante en el ámbito de la investigación educativa” (pág. 28).

Cuando se participa en la escuela, es más fácil identificar cómo el sistema cultural y social de la comunidad irrumpe en la cultura de la escuela,

y cómo a su vez penetra al aula. Dado que la escuela es permeable al entorno, la observación de lo que pasa alrededor de la escuela es relevante.

Una dificultad de la observación participante, es que requiere de mucha energía, y una mayor vigilancia de que nuestras prácticas, saberes profesionales y cosmovisión no interfieran con los de la comunidad. También es importante distinguir lo que ya se sabe respecto a lo que se está aprendiendo de la escuela donde se hace la investigación.

## **6. Instrumentos para el acopio de información**

{Instrumentos} Este tipo de investigación es flexible al uso de diversos instrumentos para recoger datos, como las entrevistas estructuradas y no estructuradas, o aplicar cuestionarios de manera presencial o virtual. Para ello se sugiere seleccionar informantes clave, ya sea que la misma comunidad los reconozca como tales, o porque como investigadores identificamos que su presencia es importante para el grupo.

{Información o referente empírico} La información que se recopila es variada. La descripción de la escuela y de su entorno no es suficiente. Hay que narrar día a día qué se hace y qué dicen los sujetos en sus interacciones. En ocasiones conviene construir datos mediante preguntas sobre lo que hacen, para completar la narración.

Las notas que se toman cotidianamente conforman un diario de campo. Al inicio de la investigación, conviene hacerlo al término de la jornada, pues tomar notas frente a los sujetos suele intimidarlos. Tampoco es viable tomar notas en una observación participante, pues dificulta la participación.

A veces conviene hacer grabaciones de audio o de video. Hay que tomar en cuenta que en las escuelas no es posible tomar fotos a los niños ni hacer grabaciones de audio o video, sin la autorización por escrito y con la firma de los padres. Si los adultos autorizan a ser grabados, es preciso hacerles llegar un documento en el que se especifica el uso exclusivo de imágenes, audio e información para la investigación científica. Se establece el compromiso de la referencia anónima y la discreción en el uso de la información, y de que los resultados de la investigación les serán dados a conocer. Es muy importante que el investigador respete el acuerdo, para

que las puertas de las escuelas queden abiertas para investigaciones posteriores.

Las transcripciones de las grabaciones, los datos obtenidos mediante otros instrumentos, la narrativa de los sucesos diarios, y nuestras primeras inferencias de lo que se está observando, completarán la descripción densa, que es el documento central de la etnografía.

{Descripción densa} La descripción densa deberá ser un documento inteligible, esto significa que dará por un lado elementos del contexto para que la comunidad de investigadores y los lectores en general entiendan el sentido de lo que se está diciendo, y por otro, aspectos específicos de las relaciones que nos interesa destacar.

Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepciones o únicos (Erickson, 1973); ello le permite apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción. (Goetz y LeCompte, 1988: 28)

La descripción densa ya incluye algunos referentes teóricos con los que va a dialogar la construcción elaborada a partir de las narrativas y la transcripción de los diálogos.

Como recomendación final: en todo momento hay que mantener la vigilancia de que los prejuicios personales o institucionales, no contaminen la evidencia. Hay que revisar las notas, y hay que marcar y separar las anotaciones en la que se afirme que alguien hizo bien o mal las cosas, en las se evalúan las prácticas o los resultados a la luz de alguna normatividad o de alguna postura teórica.

## **7. Técnicas para el análisis de la información**

{Análisis} Analizar la información en etnografía consiste en construir las relaciones conceptuales que están detrás de los saberes y las prácticas, particularmente las discursivas, de los participantes de una comunidad.

Por eso es importante que en el registro etnográfico aparezca la integración del conocimiento local, y que la interpretación de significados sea un proceso continuo.

Por ello, conviene hacer el análisis conforme se va haciendo el trabajo de campo. Se sugiere adoptar un formato de diario de campo de dos columnas; en la primera se describen las situaciones, se narran los hechos, y se anotan algunos diálogos. En la segunda se van haciendo algunas anotaciones sobre el sentido de esas acciones, y los supuestos del investigador sobre la forma como se relacionan desde sus referentes teóricos. También en esta columna se explicitan los propios significados y valores, como una forma de vigilancia.

De vez en cuando conviene someter a juicio las notas para constatar que lo que estamos plasmando corresponde a los significados de los participantes de la comunidad en la que estamos.

Para analizar también se necesita tener bastantes lecturas previas de investigación etnográfica sobre el tema. Eso permitirá tener una idea de lo que se espera como documento final, y brinda elementos para tener un bagaje conceptual que, si se complementa con otros textos teóricos sobre el tema, brindará elementos para discutir los hallazgos que se tengan. No se trata de verificar teorías. Se trata de contrastar miradas.

{Categorías sociales} Algunos investigadores proponen estrategias de análisis específicos para la investigación etnográfica. Rockwell (2009) propone la recuperación de categorías sociales: “Por categorías sociales entiendo aquellas representaciones o prácticas que aparecen de manera recurrente en el discurso o en las acciones de los habitantes locales y que establecen distinciones entre cosas del mundo que ellos conocen y manejan.” (pág. 80). “Control de grupo”, “la utilidad de contenido escolar”, “cubrir el programa”, son algunas expresiones que usan los maestros para referirse a formas de interacción, de actividades, de imperativos que tienen lugar en las escuelas.

{Categorías conceptuales} Otros autores (Gumperz 1981, citado por Atkinson y Hammersley, 1994, Woods, 1987, 1998) sugieren recuperar patrones de interacción social. Éstos se pueden identificar en los registros etnográficos como situaciones que son recurrentes, como es el caso de las rutinas. Por ejemplo, en muchas escuelas, cada lunes se hace una ceremonia cívica; para otras escuelas, el saludo inicial incluye diversas ac-

tividades, “darse los buenos días”, poner la fecha, anotar el clima, incluso consumir algún alimento.

Frente a estas situaciones rutinarias, es posible encontrar situaciones especiales, como algunos “ritos de paso” (Mercado, 2007). Por ejemplo, en las escuelas normales cuando se presenta por primera vez a los estudiantes que realizarán las prácticas docentes, o la entrega de la documentación final a los estudiantes que terminan un nivel educativo y las recomendaciones para pasar al nivel siguiente. Otras situaciones especiales son los incidentes críticos, que son las situaciones que son excepcionales, pero cuya resolución requiere por parte de los participantes echar mano de sus saberes y de sus lógicas.

Las categorías conceptuales son construidas por el investigador, identificando las regularidades en el registro etnográfico, clasificándolas para establecer unidades de análisis, mismas que se contrastan con otros marcos conceptuales. De este contraste se elaboran las categorías de análisis, que se vuelven a confrontar con una segunda lectura analítica del registro etnográfico, y se redacta el texto final.

## **8. Validación de los resultados**

{Generalidad de los resultados} La principal crítica que se hace a la investigación etnográfica tiene que ver con el ámbito de la validez de los resultados. El estudio de procesos locales no permite generalizar los resultados a toda la población que esté relacionada con la educación. Sin embargo, como lo señala Rockwell (2009: pág. 23) “Se construye conocimiento porque si bien se describen realidades sociales particulares, a su vez se propone relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales.”. La construcción del conocimiento corre por parte del etnógrafo, a partir de la concreción – o reificación- de los saberes locales.

{Triangulación de la información} Para garantizar la validez de los saberes locales, se recurre a la triangulación de la información. Esta técnica consiste en verificar si la información dada por un informante es compartida por otro miembro de la comunidad, o si dicha información se actualiza en alguna práctica. Veamos un ejemplo:

Cuando se preguntó a los docentes si alguna vez han escuchado a sus alumnos referirse a ellos mediante un apodo, algunos contestaron afirmativamente, y en relación con las medidas aplicadas, los profesores develaron que algunas veces prefieren sólo sensibilizarlos sobre la forma hiriente en que se expresan de ellos; otros, toman medidas más drásticas como abordar directamente el tema con los Padres de familia. Dos profesores opinan:

“Les pregunté por qué el apodo y contestaron que mi color de piel es muy morena, entonces, les mencioné que nadie es responsable de ser morena o blanca, alto, pequeño, y sobre la importancia que tenía un trato respetuoso entre nosotros”

“Cuando lo supe llamé de inmediato a la orientadora para que reportara al alumno y trajera a sus padres, luego asistí a la junta y les hablé de la responsabilidad que tienen como padres en la inculcación del respeto por los demás”.

(Gutiérrez y Vázquez, 2013: 51)

{Validación teórica} El diálogo con las diversas teorías que traiga el investigador en el curso del análisis, permitirá que se reconozca y se valore el nuevo saber en tanto conocimiento válido.

## **9. Implicaciones de la etnografía para la formación inicial de docentes**

Los jóvenes que incursionan en una licenciatura para formarse como profesionales de la educación tienen saberes previos que obtuvieron cuando ellos mismos eran estudiantes. Eso saberes les impiden ver los procesos que tienen lugar en la escuela cuando regresan a realizar prácticas profesionales: frente a las realidades escolares son “ciegos”, sus movimientos y sus decisiones en la escuela son erráticos, no les queda claro cuál es la lógica de la toma de decisiones, ni la de la organización. No reconocen lo que sucede, porque esperan ver el espacio acogedor de la infancia, y se encuentran con el lugar del trabajo y de las negociaciones. Los saberes sobre docencia y gestión escolar que aprendieron en la institución formadora son demasiado generales, y advierten una distancia muy grande con respecto al contexto particular y problemático que viven.

...las ideologías, los valores, las condición económica, las tradiciones que tienen los alumnos con los que trabajamos no necesariamente coinciden con las que escuela promueve, de este modo opera una reacción centrípeta y centrífuga de la cultura como lo sostiene McLaren (1995), donde los concursos ideológicos y las relaciones de poder no dejan de estar presentes. (Lozano y Mercado, 2011: pág. 29).

La iniciación a la práctica etnográfica da posibilidad al futuro docente y al docente novel de reconocer el contexto escolar y las culturas que conviven en la escuela, entender que las relaciones intersubjetivas tienen lugar bajo un techo de significaciones comunes, y que las prácticas educativas son acordes a dichas culturas.

Lozano y Mercado (2011: pág. 29) consideran que para que el futuro docente aprenda a leer las prácticas en contexto “...es imprescindible la revisión permanente de teorías y conceptos que permita comprender prácticas situadas.... Lo mismo sucede con las prácticas que ocurran dentro del aula de clase en donde se pone en juego el conocimiento, la interacción pedagógica, el uso de recursos, etc.”

La observación participante les ayuda a aprender *in situ* de manera significativa las prácticas profesionales, y la reflexión sobre los conocimientos locales les permite sistematizar los saberes profesionales, y contrastarlos con los conocimientos teóricos obtenidos en la normal.

Esos nuevos saberes les ayudarán a leer mejor los indicios que el ambiente de la escuela les ofrece, y los mensajes transmitidos en lenguaje no verbal por los miembros de la comunidad escolar. Por ejemplo, un estudiante que muestra apatía hacia el estudio puede querer decir con esa actitud, que algo no está funcionando bien en el engranaje de la institución, y no logra comunicarlo de otra manera.

## **10. Implicaciones de la etnografía en la profesionalización de la docencia**

Diversos investigadores (Bertely, 2001; Imbernón, 2002) subrayan la importancia de la investigación educativa en y sobre educación en la profesionalización de los docentes. Consideran que el ejercicio investigativo

es también un proceso formativo, porque invita a interrogar la realidad educativa, a problematizarla, a desarrollar una sensibilidad distinta sobre los procesos escolares, y a reconocer que existen diversas miradas sobre los fenómenos educativos que permiten explicarlos y comprenderlos.

La investigación etnográfica permite a los profesores entender que sus saberes no son absolutos pues dependen de los contextos, y que van cambiando en función de las nuevas experiencias, pero también del avance del conocimiento educativo.

Como vimos más arriba, el ejercicio etnográfico requiere que el investigador tenga muy claro el deslinde de sus propios saberes, concepciones y sus marcos de referencia, con los de la comunidad en que está investigando. Incluso se sugería elaborar un texto donde se hicieran explícitos. La elaboración de ese texto contribuye a dimensionar la práctica profesional personal, la problematiza, desvela los sentidos enmascarados por los rituales del propio contexto, y coloca al sujeto investigador frente a sí mismo como objeto de intervención.

La formación comienza en ese acto reflexivo sobre sus saberes y su propia práctica, al tratar de entender por qué se hace lo que se hace. Pero como lo señalan Avalos y Mecott (2007) es necesario que este proceso esté inmerso en una comunidad de docentes investigadores reflexivos. Los demás colegas ayudarán a que el docente no ceda a la tentación de evaluar o de intervenir; lo acompañarán con tacto en la reconstrucción de una mirada sensible al otro –niños, colegas o directivos-, para dejar de verlos como sujetos carenciados, esto es sin conocimientos ni “educación”, para verlos como sujetos potenciadores, con experiencias que pueden compartir, con saberes que nos pueden enseñar.



## Bibliografía

**Albert, M. J. (2007).**

*La investigación educativa. Claves teóricas.* Madrid: McGraw Hill.

**Atkinson, P. y M. Hammersley (1994).**

*Etnografía. Métodos de investigación.* Madrid: Paidós.

**Avalos, A. (2011).**

Docencia reflexiva y competencias profesionales en la formación inicial: el caso de la especialidad en matemáticas. En Lozano, I. y E. Mercado (coord.) (2011). *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes.* México: Díaz de Santos.

**(2014).**

*La racionalidad en las ciencias de la educación a partir de las epistemologías de segundo orden. Epistemologías y metodologías de la investigación en educación.* México: AFIRSE – UNAM.

**Avalos, A. y Mecott, M. (2007).**

*La construcción de una praxeología de la formación docente en un programa de formación profesionalizante dirigido a maestros normalistas con un enfoque de la docencia reflexiva.* IX Congreso Nacional de investigación educativa. Veracruz: COMIE- Universidad veracruzana.

**Bertely, M. (2001).**

*La etnografía en la formación de enseñantes. Teoría educativa 13. 2001.* Salamanca: Universidad de Salamanca [[http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71915/1/La\\_Etnografia\\_en\\_la\\_formacion\\_de\\_ensenan.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71915/1/La_Etnografia_en_la_formacion_de_ensenan.pdf)]

**Bolívar, A. (2002).**

“¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica investigación educativa.* Vol. 4 Núm. 1, 2002. México: UABC.

**Candela, A. (1994).**

La enseñanza de la ciencia y el análisis del discurso. En Rueda, M.; Delgado, G. y Z. Jacobo (Coords.) (1994). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas.* México: UNAM.

**Cook, T. D. y Ch. S. Reichardt (1986).**

*Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa.* Madrid: Morata.

**Geertz, C. (1997).**

*La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

**Goetz J. P. y M. D. LeCompte (1988).**

*Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

**Gutiérrez, E. y E. Vázquez (2013).**

Los adolescentes de la escuela secundaria que asignan apodos y profesores apodados: un encuentro cara a cara. En *Curriculum oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria. Significados de los actores en el contexto de las reformas*. México: Díaz de Santos.

**Imbernón, (Coord.) (2002).**

*La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.

**Lozano, I. (2013).**

Los formadores de docentes. Trayectorias formativas. En Lozano, I. y E. Gutiérrez (coord.) (2013). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.

**Lozano, I. y E. Mercado. (2011).**

*Cómo investigar la práctica docente*. México: ISCEEM.

**Mercado, E. (2007).**

*Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. México: Plaza y Valdés.

**Nespor, J. (1996).**

Advice For Students And Advisors Working On Dissertations Based On Qualitative Research. *Curso EDCI 6534 Ethnographic Methods of Research in Education, primavera de 1996*. Universidad Estatal de Ohio.

**Rockwell, E. (Coord.) (1995).**

VII. *En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. La escuela cotidiana*. México: FCE.

\_\_\_\_\_**(2009).**

*La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós

**Wittrock, M. C. (Coord.). (1997).**

*La investigación de la enseñanza: Vol I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

**Woods, P. (1987).**

*La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_**(1998).**

*Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

# **EL ANÁLISIS DEL DISCURSO COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA PARA LAS CIENCIAS SOCIALES**

**JOSÉ LUIS ÁNGEL UBERETAGOYENA LOREDO**

## **Introducción**

**EL ANÁLISIS DEL** discurso constituye una herramienta metodológica en las ciencias sociales cuyos alcances y límites giran en torno al análisis del lenguaje de diferentes textos que poseen formatos y objetivos diversos, tanto en su estructura como en las intenciones de estos para los que son empleados. A este nuevo campo del saber científico le interesan primordialmente las formas que estos textos adquieren y las funciones que asumen en los contextos donde aparecen. A continuación se realiza una presentación muy general de cómo aparece el análisis del discurso en el seno de las disciplinas que se ocupan del estudio del lenguaje en general y de las lenguas en particular, para luego mostrar de qué manera se fueron anexando otras disciplinas para realizar aportaciones en la constitución de un objeto común al que se le denominó con el nombre genérico de discurso. Se reseñan sus contribuciones y se intenta mostrar el núcleo, matiz o recorte epistemológico, teórico y metodológico de sus quehaceres investigativos, así como las temáticas abordadas que han dado lugar a un campo en la actualidad, multidisciplinario.

## **1. Enfoque general del estado en cuestión**

El análisis del discurso es un campo de estudio muy amplio en sus vertientes teóricas y aplicaciones en distintas disciplinas sociales y con objetivos

prácticos y aplicaciones también muy diversificadas. Su estudio es complejo y posee necesariamente un carácter multidisciplinario. Su nacimiento se produce en el seno de la lingüística a fines de los años de 1970, por el deseo de seguir el avance en la comprensión de la naturaleza del lenguaje en general y de la lengua como sistema de signos para la realización de los diversos usos comunicativos y expresivos entre los seres humanos.

Sin embargo, en aquel momento inicial de estudio de los sistemas lingüísticos (hacia la primeras cuatro décadas de 1900) se transita hacia sus relaciones con la escritura y hacia los textos y discursos. Fueron apareciendo otras vertientes disciplinares: antropología, etnología, etnografía, psicología, sociología, historia, análisis de los medios de comunicación, semiótica.

El análisis del discurso es un método cualitativo dentro de las investigaciones sociales. Su objetivo es determinar el contenido semántico de las palabras, oraciones, párrafos de que se componen los conceptos empleados en los textos. Establecer primordialmente qué dicen, perfilar la significación de lo que está estructurado mediante el empleo de las palabras, escritas y u orales y plasmada en un texto o discurso.

Para muchos autores el análisis del discurso es toda una nueva ciencia más que interdisciplinaria, es de corte transdisciplinaria, que estudia las teorías, los textos, las conversaciones, los mensajes de la propaganda y publicidad de los medios de comunicación, el habla y las ideologías en casi todas las ramas de las humanidades y ciencias sociales.

Las ventajas metodológicas de esta herramienta son, a grandes rasgos, las siguientes:

- Permite caracterizar la lógica discursiva de las realizaciones textuales de las diferentes disciplinas sociales.
- Estudia cada discurso en su totalidad, no de modo fragmentario.
- Explica con preferencia datos cualitativos en vez de cuantitativos.
- Analiza palabras, oraciones, términos gramaticales, frases o rasgos estilísticos o también denominadas estructuras de superficie, que se pueden identificar e incluso medir, y pone toda su atención al significado que poseen en su articulación dentro del discurso; es decir, precisa las estructuras semánticas subyacentes y sobre todo, explica las implicaciones, presu-

posiciones, estrategias discursivas, argumentativas que están implícitas en los discursos como parte integrante, estructural.

Los representantes del análisis del discurso poseen la conciencia, teórica, epistemológica, metodológica y la perspectiva de que esta herramienta tendría que integrarse en una teoría de más alcance, cognitiva y social, para ser más omnicomprendensiva acerca de las reglas y estrategias que articulan la producción, intercambio, consumo y comprensión de los diferentes discursos en sus contextos de origen. Está clara que sin contexto no hay comprensión del discurso o texto. El discurso desde un ángulo semiótico es una totalidad de significación. No está constituido exclusivamente por una cierta forma de decir las cosas ni tampoco por unos contenidos o ideas expresadas. El discurso es una conjunción de lo que se dice y cómo se lo dice, todo al mismo tiempo en su simultaneidad. En este sentido, el discurso es también una actividad, un hacer, una práctica; en resumen, conlleva un trabajo de producción. Por esas razones, el discurso no sólo implica el estudio de su forma y de su significación, sino incluye la incorporación de la indagación de la estructura y jerarquías complejas de interacción como de las prácticas sociales, en las que se abarque sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura en que se encuentra entrañablemente inserto.

Hay fundamentalmente dos tipos de análisis del discurso con sus diferencias de grado, pero no de fondo. El primero es sobre el análisis textual y el segundo acerca del estudio del habla y de los mensajes orales. El análisis textual trata de las estructuras abstractas del discurso escrito, considerado como un objeto fijo en la perspectiva de la lingüística. El estudio del habla, más cercano a las perspectivas socio y psicolingüísticas, se enfocan en determinar los aspectos más dinámicos de las interacciones espontáneas de las conversaciones cotidianas en diferentes grupos y comunidades culturales y socioeconómicas. Ambos tipos de análisis tienen como propósito descubrir la lógica subyacente a los textos y discursos: órdenes, reglas y regularidades, de las estrategias y estructuras empleadas en su producción. Su extensión como herramienta metodológica en las áreas de las disciplinas sociales puede ser aplicado en la investigación cualitativa de conversaciones, textos narrativos, textos argumentativos, mensajes de los medios de comunicación, textos teóricos, es de una ayuda

inestimable para los campos de la educación y de la propaganda política e ideológica como de la publicidad, en los que ha mostrado ser muy eficaz.

## **2. Enfoques disciplinarios (teóricos) de la postura investigativa**

Para llevar a cabo el análisis de un discurso la primera gran operación es su identificación como tal. Es, por supuesto, una tarea dinámica, porque se parte de la noción de que el discurso es una unidad muy concreta; por ejemplo: una sesión de clase en el ámbito de la gestión escolar, o la comparecencia en la Cámara de Diputados o ante los medios de comunicación de un político, la tarea de identificación es relativamente fácil. Lo que la hace un poco más complicada es la valoración que hay que realizar para considerar o tipificar que esa unidad seleccionada se genera desde una perspectiva (teórica, de conocimiento, ideológica, política, etc.) más amplia y es de reconocer que esa no es una tarea tan inmediata.

Por otra parte, el discurso en su producción social genera realidad o presenta modalidades de la realidad. La metodología para analizarlo es entonces poner al descubierto no sólo los elementos que lo constituyen, sino develar su funcionamiento, saber cómo consigue construir realidad y esa particularmente a la que usa como referencia. Los elementos a considerar son:

- I. Los componentes que rodean al discurso, que dan idea comprensible de su contenido, su propósito y los posibles efectos a que da lugar:
  - El contexto (ambiental o físico, psicológico, situacional, cultural, estatal, comunal, local, escolar, áulico, interpersonal, transpersonal, etc.).
  - El asunto o tema, explícito e implícito.
  - Los emisores o agentes y los receptores en interacción, quién genera qué, para quién, sobre quién, qué tipo de relaciones producen (de poder, de autoridad, de imposición, de equidad, de verticalidad u horizontalidad, etc.).
  - Productos, resultados, mensajes, qué materiales se generaron desde ese discurso, con qué funciones, a través de qué canales).

- II. El contenido o significación global:
- La ideología manifiesta (valores, actitudes, visión del mundo, modos y costumbres, rituales).
  - Los recursos expresivos lingüísticos (expresiones formales, cultas o giros coloquiales o estandarizados, clichés, metáforas, palabras regionales, locales, etc.).
  - Los argumentos de que se estructura (lógicos, heurísticos, falacias, antinomias, etc.).
  - Las técnicas de persuasión deliberadamente empleadas.
  - El plan advertido de propuestas de acciones implícitas y explícitas.
  - Las estrategias para conseguir apoyo, aceptación y legitimación para el discurso emitido (datos, informaciones como garantía, apoyo en expertos, uso de la tradición, de personas de autoridad, etc.).
- III. Elaborar un modelo completo sobre el discurso, que haga un balance de la relación de entre todos los componentes ya identificados, analizarlos, estudiar su génesis, su forma expresiva y las consecuencias o efectos.

Pueden coexistir más componentes a examinar, siempre y que el analista se proponga otros fines, sobre todo cuando se plantee de entrada la idea del discurso como una herramienta de poder a la cual hacerle frente de un modo reflexivo y crítico; es decir, el analista del discurso tendrá que definir una estrategia de intervención para de ese modo asumir una posición con la finalidad de descubrir, desmitificar, denunciar, evidenciar, develar o desafiar una posición discursiva dominante o hegemónica, al mismo tiempo. A esta manera de trabajar el análisis se le ha denominado *Análisis crítico del discurso*. Es un enfoque disciplinario diverso al puro Análisis del discurso. En aquel, en lugar de sólo enfocarse en la disciplina y las teorías o paradigmas que contiene, se avoca más en torno a una situación problemática, crucial o pertinente. Está más orientado por un problema que por un marco teórico en el que busca poner en claro los principios o supuestos de los que parte. El análisis crítico del discurso, en este sentido, va más allá porque en su análisis, la descripción del fenómeno o problema, las argumentaciones críticas o la formulación de una teoría juegan un papel de enorme importancia porque permiten una me-

jor comprensión y balance de los componentes analizados; por ejemplo, cuando se examina la “desigualdad de género”, apoyándose en las tradiciones o costumbres, clase social o estamento, religión, lengua o cualquier otro criterio que se establezcan como argumentos para solventar dicho concepto teórico en función también de las diferencias humanas y contextos culturales y sociales. El propósito último en esta postura investigativa no es puramente “científico”, sino también y predominante político, ideológico, social porque su tendencia se dirige hacia el cambio y transformación de las estructuras económicas, sociales y políticas. Por estos motivos, su orientación de investigación de lo social deviene “crítica”. Sus representantes definen al Análisis crítico del discurso como una tarea moral y política con responsabilidad académica. (Silva, 1997).

### **3. Herramientas de la construcción metodológica**

En el Análisis del discurso es sumamente importante esclarecer la relación entre el discurso y su implicancia de poder que tiene. Y eso es debido a que las palabras, las frases, llevan una carga de significación directa y o retórica y es una instancia que hay que reconocer de inicio que ha sido utilizada desde siempre para controlar, dominar, sujetar a otros seres humanos para subordinarlos a sus propios intereses. En este apartado, se dan líneas muy generales para orientar el procedimiento del análisis del discurso y ofrecer una “ruta” mediante los tópicos semánticos del discurso y, de ese modo, cernir mejor los componentes que integran a los discursos.

#### **El poder**

Cuando se examinan las interacciones sociales o interpersonales se percibe que el poder no siempre tiene un origen muy preciso o deliberado, ya que es preciso reconocer que es casi inevitable que existan siempre individuos y o grupos sociales, élites, con manifiestos fines de controlar a otros de distintas maneras: física, directa, indirecta y simbólica. Con esta voluntad se siente que logra afianzar y consolidar una posición dentro de la sociedad o cultura. Siempre es esa habilidad para ejercer influencia y percatarse de que esa influencia es poder en marcha, poder en curso de



realizarse sobre otros. Por ello, para el análisis del discurso es conveniente tener una idea de cómo se manifiesta esta voluntad.

Los grupos sociales o clases sociales hegemónicas utilizan todos los aparatos de difusión para ejercer el poder. Buen ejemplo son los medios de comunicación actuales que haciendo uso de formatos, con recursos retóricos y estilísticos variados van moldeando las percepciones y conocimientos (la denominada cognición social) de los individuos y transmitiendo así creencias, valores, actitudes, ideologías que invariablemente responden a los intereses de los grupos o clases sociales que poseen el poder económico, político y social. Van Dijk (1996) dice que:

Los actos del habla como las órdenes o imperativos presuponen siempre diferencias de poder y autoridad. (Silva: 2)

También en el campo educativo y de manera más precisa en el ámbito escolar, el discurso del maestro es percibido y descodificado como una palabra predominante, hegemónica y en otras circunstancias y contextos como sagrada por los estudiantes. Tan es así que el discurso docente es una herramienta muy dúctil para la transmisión de las ideologías difundidas o predominantes de las instituciones educativas.

## **La persuasión**

Consiste en que mediante el discurso se hace un ejercicio de poder con la finalidad de orientar, señalar, dirigir o modificar el comportamiento de las personas, tanto individualmente como en grupo. Para ello utiliza recursos retórico-estilísticos (metáforas, metonimias, comparaciones, etc.) que impactan la psique de los individuos tanto cognitiva como emocionalmente. Hay persuasión inmediata como cuando se busca un efecto rápidamente, y otra mediata, como la que se utiliza en la publicidad para asegurar la compra de determinados productos a largo de mucho tiempo.

## Los Valores

En términos generales, el valor es una guía para orientar el comportamiento de los individuos en diversas situaciones sociales y representan la importancia que se les atribuyen a los objetos, a los hechos y a las maneras de comportarse en el seno de un contexto específico. Los valores se forman a través de la socialización mediante muchos procesos de aprendizaje porque se construyen en la experiencia social de todos los días en los contextos formales, informales y no formales en los que los sujetos sociales interactúan. Se elaboran diferentes sistemas de valores de acuerdo con las características de cada cultura y de cada persona. Se establecen así prioridades en las actuaciones porque se utilizan estos como criterios que definen las decisiones; tan es así que dependiendo de la importancia de un determinado valor, mayor será el grado de influencia que ejercerá sobre los comportamientos de las personas o grupos sociales. La escala de los valores, como suele denominársele, va de lo bueno y lo malo, lo adecuado y lo inadecuado, lo mejor y lo peor, lo positivo, lo negativo, lo pertinente y lo impertinente, lo deseable e indeseable, e indican atributos de las personas y de los objetos que son definidos a través de la emisión de juicios de valor, que las califican. Estos juicios, a su vez, moldean las acciones, pues los grupos y los individuos tienden a comportarse de acuerdo con aquello que consideran positivo, mejor, bello o bueno.

Existe una complejidad axiológica en cada sistema de valores. En el análisis del discurso muchas veces se descubren conflictos cuando se descubre que hay afirmaciones que promueven ciertos valores que sugieren comportamientos en una dirección y otros en franca incompatibilidad con los anteriores.

Es necesario puntualizar que el sistema de valores confiere identidad y este hecho genera coincidencias o divergencias entre personas y grupos sociales que a partir de ello se puede afirmar que son iguales o diferentes debido a que poseen sistemas de valores iguales, semejantes o diferentes, divergentes o discrepantes. El análisis del discurso pone mucha atención para circunscribir de qué manera están articuladas las argumentaciones de valor al interior del discurso. Los valores, en suma, permiten comprender la identidad de los grupos sociales, individuos y las más diversas organizaciones institucionales.

## **La ideología**

Se entiende que la ideología es el modo de acceso a la comprensión de lo que caracteriza en esencia a un grupo consolidado. Es un concepto complejo de abordar por las distintas disciplinas sociales. Es una herramienta metodológica fundamental en el análisis del discurso y se divide en tres ámbitos para su estudio: el grupo en cuestión, sus miembros y el contexto físico y humano. En este punto, es necesario partir de la premisa de que cada grupo, en su especificidad, en su identidad, está constituido para cumplir con un objetivo o misión; que sus integrantes están reunidos y desempeñan un papel que justifica su articulación entre sí y las actividades que llevan a cabo. Asimismo, sus participantes poseen un perfil concreto que puede ser acotado y hasta medido en relación a sus valores, actitudes y comportamientos. La ideología precisamente estipula las condiciones bajo las cuales en grupo se incorporan a ciertos participantes y a otros se les excluye.

Por otro lado, la variación en el léxico implica igualmente que como hablantes podemos tener opciones diferentes o “ideologías”, por ejemplo, “terrorista” frente a “luchador por la libertad “viejo” versus “adulto mayor”. (Silva: 2).

Es el filtro que establece esa profunda dicotomía entre el nosotros y el ellos que es el origen de la diversidad y de la identidad de los conglomerados humanos como también de las divergencias, conflictos y enemistades. Es por estas razones, que la ideología modela la manera de percibir el mundo de los integrantes de los grupos; establece los valores, las prioridades y las normas bajo las cuales se regula su comportamiento. Los líderes de los grupos son personificaciones de la ideología y por eso influyen en sus miembros porque cuentan con un elevado poder persuasivo.

## **La comunicación**

Es taxativo afirmar que un grupo se solidifica en sus lazos debido a la comunicación. Es el medio por el cual se comparten los valores, las normas, las actitudes, los comportamientos, la misión u objetivos, como los sue-

ños, ilusiones y metas comunes. La comunicación es la correa de transmisión de la ideología. Y cumple un papel funcional estricto: fortifica una organización, mantiene la solidez estructural del grupo, permite que sus integrantes las conozcan y las compartan en toda su extensión; es la responsabilizada de que la información fluya (datos, interpretaciones, opiniones, creencias, dudas, prejuicios, etc.) hacia todos los miembros y, en última instancia, el camino del conocimiento recíproco.

Y hay algunos postulados en materia de comunicación que se requiere considerar en una especie de política estratégica en el estudio del discurso: quien controla el acceso a las informaciones adquiere el máximo poder sobre una organización; ese hecho posibilita que se pueda actuar sobre la percepción de los integrantes de un grupo, sobre su conocimiento que elaborarán a partir del filtrado de las informaciones a las que acceden; asimismo sobre esa importante zona de la personalidad de los sujetos que son las emociones, relacionadas estrechamente con los datos, informaciones y, sobre todo, con las interpretaciones que las matizan o les confieren un colorido conceptual específico y distintivo; y, por consiguiente, sobre las maneras en que se comportarán. Por ello es de excepcional relevancia precisar:

Los usuarios de una lengua conocen y aplican estrategias mentales e interactivas en el proceso de producción y comprensión efectiva para lograr una efectividad en la realización del discurso (expresión de la intencionalidad) y su impacto en la conducta de un destinatario. Es como en el ajedrez donde para ganar o perder aplicamos técnicas, movimientos especiales, etc. (Silva: 16).

La comunicación tiende a establecerse de un modo ordenado y procura estructurarse de modo estable y uniforme en una organización lingüística a la que de modo genérico y formal se le denomina *discurso*. A través de él, un grupo transmite información sobre su ideología, sus valores y creencias, que definen su identidad. Y es lo que se obtiene al analizar el discurso. Es, en sí, como una herramienta metodológica propia de las ciencias sociales, el gran propósito del *análisis del discurso*. Por tanto, si se comprende que la persuasión que se ejerce hacia otros grupos sociales o personas para producir un cambio en ellos, se realiza principalmente mediante la comunicación; entonces es de capital importancia reconocer

que esto sucede estrictamente a través de la organización de un discurso en el que se define su contenido, estructura y todo un cuerpo ideológico de valores, creencias, normas, pautas de comportamiento, códigos de conducta, elementos cognitivos y emocionales.

## El contexto

El discurso se realiza siempre en un contexto muy concreto y es el que finalmente le da su significación en sentido amplio; lo que lo hace comprensible a los virtuales receptores. Así muchos autores coinciden en que:

(...) al asumir un enfoque contextual del discurso involucramos muchos aspectos de la sociedad y su cultura. Por ejemplo, el uso pronominal que tenemos en nuestra lengua como el Español “tú-Ud” como formas de cortesía presupone siempre que, como usuarios de esta lengua, conocemos la naturaleza, de algún modo, del otro en la interacción social. (Silva: 2)

Hay distintos tipos de contexto: temporal, geográfico, sociocultural, psicológico, etc., según la perspectiva que se adopte.

El contexto visto desde la *temporalidad* hace referencia al reconocimiento de que siempre se vive en un momento histórico determinado, concreto y particular. Es muy importante identificar los puntos clave de cada época al momento de analizar los discursos en el contexto donde tuvieron lugar. Por poner un ejemplo paradigmático, la sociedad actual en la que vivimos genera mucha información proveniente de muchas fuentes y provoca una saturación informativa y el conocimiento es limitado y está construido principalmente en función de la actividad dominante del mercado. Lo que ha invadido muchas esferas de la vida social, política, económica, cultural. La vida cotidiana de las personas es imposible entenderla sin la presencia casi absoluta del mercado: los valores imperantes de la tradición ética y moral, como lo son los de justicia, solidaridad, libertad, igualdad, tolerancia, género, equidad, etc., están redefinidos y refuncionalizados por los dictados de la lógica del mercado como son la oportunidad, la eficiencia, el crecimiento, la eficacia, la movilidad, el éxito, la riqueza, etc. Se ha discutido y debatido mucho en torno a que la época

en que vivimos en la posmodernidad está caracterizada por el materialismo (esa ansia por poseer muchos bienes materiales, dinero, el fetichismo de la mercancía exacerbado) y el superindividualismo (ese egocentrismo articulado a las nuevas tecnologías y sus dispositivos electrónicos en los que cada uno de los individuos vive y cree ser la estrella de su propia película maravillosa y única; y al mismo tiempo la incapacidad patológica para tolerar la alteridad, porque no hay lugar para reconocer y aceptar la otredad; esa escena por desgracia muy constante y hasta familiar, por su frecuencia y repitencia, de las personas sentadas en un restaurante y cada uno de ellas separadas por la codependencia con su teléfono celular en sus manos y en una absorbente exigencia por contestar al alud de mensajes de las redes sociales.

Junto con el elemento temporal, el *lugar* es un complemento a las características físicas del contexto. Resulta una obviedad afirmar que el sitio en el que el discurso se ejecuta es fundamental. Por ejemplo, el discurso emitido por un líder político en algún municipio de nuestro país se entenderá mejor si se comprenden las características de la zona geográfica, la composición de las fuerzas políticas que ahí actúan y confluyen en su dinámica, los hábitos y costumbres culturales codificadas; en suma, identificar el entorno de la localía.

El contexto sociocultural es un conglomerado complejo, una red o tejido de conflictos sociales, de reivindicaciones de distintos grupos sociales, de relaciones de poder y oportunidades que luchan por la supremacía entre sí. Para el análisis del discurso, el contexto sociocultural genera discursos con intenciones persuasivas para realizar cambios o resistencias al estatus de los grupos.

(...)en todos los niveles del discurso podemos encontrar las “huellas del contexto” en las que las características sociales de los participantes juegan un rol fundamental o vital tales como “género”, “clase”, “etnicidad”, “edad”, “origen”, y “posición” u otras formas de pertenencia grupal. (Silva: 2).

La composición de las diversas instituciones concurrentes en este contexto requiere y hasta exige la creación de un mapa con las fuerzas que lo definen y los canales que le dan fluidez comunicativa a los discursos. Por esta razón los analistas del discurso coinciden en que:

(...) el discurso debe ser estudiado preferentemente como constituyente de su situación local, global, socio-cultural. De muchas maneras los discursos orales y escritos indican, reflejan o señalan su pertenencia contextual. Así las estructuras contextuales se deben observar y analizar en detalle y también como posibles consecuencias del discurso: ambiente, participantes, roles comunicativos, metas, conocimiento relevante, normas y valores, o estructuras institucionales u organizacionales, etc. (Silva: 15-16).

En un caso pueden ser estructuras políticas; en otro contexto, estructuras religiosas o económicas. Es siempre una tarea concienzuda, ardua y necesaria pero de lo que se trata es de contar siempre con una visión de conjunto.

Con respecto al contexto psicológico, se alude a que los individuos de, por ejemplo, esta época posmoderna están marcados por ciertos valores impuestos principalmente por la lógica o lógicas del mercado y esto puede ayudar a comprender sus comportamientos. De este modo, cuando se ponen en marcha las campañas de publicidad casi exclusivamente en su diseño, se piensa en términos de individuos concretos; o también en segmentos de las poblaciones porque se desea llegar a ellas y persuadirlas para la compra de mercancías. Por lo que se constituyen en las unidades básicas de planificación del consumo y se vuelve imprescindible orientar la investigación de cómo se toman las decisiones individuales, de cómo se presenta la dinámica de los valores y de las formas de aprendizaje.

Por todos los elementos explicados el análisis del discurso es una tarea multidisciplinar porque es condición esencial el trabajo de muchos de los especialistas de las ciencias sociales. Por su propia estructura, el discurso, como las campañas mencionadas de publicidad, presuponen una forma de comportamiento concreta y es así como se planifican metáforas, recursos lingüísticos, argumentaciones para persuadir y hacer cambios en los comportamientos; por ejemplo, cuando se sabe que un grupo social es pacifista y si se busca su apoyo para participar en una guerra el discurso se diseña mediante la denuncia de injusticias, de eventos aberrantes realizados por otro grupo al que se le caracteriza como irracional o inhumano o que con sus acciones atenta contra los derechos humanos. Este tipo de estrategias suelen dar en el blanco y obtener el éxito aunque sean ficticias o inventadas las situaciones mencionadas en el discurso.

#### 4. Experiencias exitosas del campo multidisciplinario del análisis del discurso

Las experiencias de la investigación del análisis del discurso han integrado diversas disciplinas y abarcado muchas temáticas, y en este apartado se procurarán reseñar las más sobresalientes, para dar una idea de conjunto de ellas y ser útil para quien se acerca al análisis del discurso como una herramienta metodológica en el ámbito educativo.

Las disciplinas que han concurrido con sus respectivas aportaciones epistemológicas y metodológicas son la etnografía, la semiótica, la gramática del discurso, la sociolingüística, la pragmática, la etnometodología, la psicología cognitiva, la psicología social, la psicología discursiva y los estudios de la comunicación o comunicología. (Silva, 1997).

De la *etnografía* principalmente se aprovechan las investigaciones en torno a los eventos comunicativos que son las diversas maneras de hablar en los grupos culturales y que, desde el punto de vista de los informes etnográficos, arrojan una serie de datos de la identidad y de la diversidad de las etnias. Desde el año de 1969, esta rama de la antropología se presenta como una interdisciplina que aporta al análisis del discurso, elementos auxiliares de epistemología y metodología en cuanto a los grupos culturales. Sus aportaciones siguen la vertiente de las diferentes visiones del mundo que constituyen cada sistema lingüístico. Parten de la premisa de que los usuarios de una lengua no únicamente conocen las reglas o principios gramaticales, fonológicos, morfológicos y sintácticos que la estructuran, sino que como miembros de una cultura son, intrínsecamente, y de un modo inconsciente, poseedores de una *competencia comunicativa*; que establecen las reglas de saber qué decir, cuándo y cómo para lograr ciertos propósitos de comunicación; por ejemplo, qué decir y cómo para vender un producto comercial, qué decir y cuándo para resolver una controversia, de qué modo contar un cuento, entre otras muchas situaciones que ofrecen los diversos contextos en que se interactúa.

La *semiótica* o ciencia de los signos que surge en el ámbito de la cultura francesa como semiología (con el suizo Ferdinand de Saussure) y en el anglosajón como semiótica (por el filósofo Charles Sanders Peirce), ofrece un marco muy diversificado de las producciones culturales vistas como sistemas de signos: música, cinematografía, historietas, señales de tránsito, producciones literarias, especialmente el estudio de la narrativa, que



ofreció al análisis del discurso la oportunidad procedimental de entrar en conocimiento con las estructuras y macroestructuras sintácticas y semánticas que organizan un texto o discurso.

La *gramática del discurso* caracterizó un conjunto de investigaciones que mantienen como centro la estructura de un texto, estableciendo que el estudio de una lengua tenía que ir más allá de la descripción de las reglas sintácticas de un conjunto de oraciones aisladas del contexto, sino, por el contrario, debía caracterizar las relaciones semánticas y funcionales o sintácticas entre las oraciones, en estrecha conexión con el contexto del que obtienen inferencialmente su significación. Dice al respecto Van Dijk:

El propósito fundamental de la gramática del texto era el de intentar proporcionar una descripción explícita de las estructuras (gramaticales) de los textos. La tarea más obvia de tal descripción era explicar las relaciones (semánticas) de la coherencia entre las oraciones y otros aspectos fundamentales del discurso. Así como la gramática de la oración necesita hacer explícita la forma en que las cláusulas de oraciones complejas se relacionan semánticamente, debería haber una investigación ser, que no existía entonces, que permitiera extender el estudio de la semántica a una semántica lineal (secuencial) del discurso. (2006: 2).

De este análisis se desprende de qué modo en un texto o discurso la información que vehiculiza es coherente y alcanza su cohesión.

Con la participación de la *sociolingüística* y la *pragmática* se abordan ahora los usos para los que se destina la lengua o prácticas sociales del lenguaje. Se enfocan ahora en la naturaleza discursiva del uso del lenguaje; es decir, los actos del habla que ponen en escena lo locutivo, ilocutivo y perlocutivo del discurso, lo que se dice formalmente, lo que dice entre líneas y las consecuencias prácticas de lo que se dice. Al incorporar la dimensión sociocultural de las interacciones verbales entre los interlocutores, emisores y destinatarios, se identifican los distintos papeles que cumplen con lo que dicen y su dependencia de los contextos situacionales en que se encuentran. Dos autores señeros en este campo han sido Ervin Goffman y John Gumperz.

Es especialmente relevante el énfasis que ambos autores dan al lenguaje y al contexto en todos sus trabajos. Tanto para Goffman como para Gumperz, el lenguaje juega un papel central, no sólo como mero medio de comunicación, sino por la influencia que ejerce en la construcción de significados con relación al contexto en que se utiliza y por las aperturas o cierres que posibilita su utilización. En efecto, ambos autores asumen el contexto como dimensión determinante en la construcción de significados y reconocen la naturaleza indexical del lenguaje. Así Gumperz subraya cómo el acto de comprender las intenciones de un hablante o la simple interpretación de una información o de una comunicación son inseparables del contexto de producción. Desde otra perspectiva, pero insistiendo en la misma consideración contextual que es propiciador de interpretaciones y creador de sentidos. (Iñiguez: 88).

La *etnometodología* es una disciplina surgida a principios de los años de 1970 como parte de la microsociología, más interesada en un sector de fenómenos más “cotidianos” que es el de la interacción diaria entre las personas para conocer las reglas, patrones y regularidades a las que obedece las conversaciones o los diálogos, a los que se le ha denominado como *análisis conversacional*; sobre todo el interés se manifiesta en observar los cambios de turno, las alternancias, las digresiones que llevan tales interacciones. Especialmente ocupa un interés predominante los tipos de interacción social que se logran cuando se logra expresarse en formatos lingüísticos específicos o hablar de una determinada forma y sus efectos en los receptores.

Una interdisciplina de gran alcance y complementariedad al puro análisis lingüístico formal, lo constituyen la *psicología cognitiva*, junto a la *psicología educacional*, para estudiar la fenomenología y complejidad de los aprendizajes humanos en la comprensión de los textos; de manera más precisa: qué procesos mentales intervienen: atención, memoria, percepción, lectura, reflexión, conceptualización, etc. en dicha comprensión. Van Dijk (2006) comenta la originalidad de esta disciplina de reciente aparición: (...) que, por primera vez, dentro de la psicología, se afirmó que el objeto de estudio para una psicología cognitiva de la comprensión ya no debían ser las oraciones aisladas, sino los textos completos. (2006: 6).

Estas investigaciones lanzarían a la fama académica la denominada ciencia cognitiva junto a los avances de las computadoras, la inteligencia artificial, que, a la postre, han resultado ser un apoyo plausible a la lingüística textual.

Con respecto a la *psicología social* y *psicología discursiva*, se introdujeron dos interdisciplinas cuyo campo de acción de la psicología social está en la indagación de la socialización, primaria y secundaria; la identidad, la psicología grupal, los estigmas y la discriminación entre grupos culturales. Y también la *psicología discursiva* que desde el paradigma cognitivista se centran en las denominadas “representaciones sociales” de los grupos y las personas para estudiar la comprensión del sentido de las opiniones e ideologías a partir de las respuestas discursivas a los interrogatorios planificados en diversos temas de interés sociocultural.

Los estudios acerca del fenómeno de la comunicación, colectiva, personal, intercultural e interpersonal, arrancan de los años de 1970 y 1980 predominantemente. Crearon un espacio académico explosivo de la *comunicología o ciencia de la comunicación*, que alentaron con el entusiasmo del estudio de la estructura de los mensajes de los medios de comunicación masiva, del análisis del contenido de las campañas políticas electorales, de los mensajes publicitarios en revistas y en televisión, al propio análisis del discurso pensando en una integración de los diversos enfoques como para constituir una amplia multidisciplina de la comunicación humana.

Veamos ahora las temáticas privilegiadas en las que se han concentrado los esfuerzos más ingentes del análisis del discurso. De un modo somero se refiere a la gramática del texto, la psicología del procesamiento del texto, modelos mentales, pragmática del discurso, discurso y racismo, conversaciones cotidianas, la prensa, la noticia como discurso, libros de texto, los debates parlamentarios y otros discursos de élite, discurso corporativo, el racismo y el discurso de las élites, análisis crítico del discurso, ideología, conocimiento y contexto. (Van Dijk, 2006).

## 5. Reflexiones generales

El campo del análisis del discurso es una herramienta metodológica de apoyo a las ciencias sociales (derecho, sociología, ciencia política, semiótica, economía, psicología, psicoanálisis, etc.) y en particular para ser utilizado en el ámbito educativo. Visto en retrospectiva, se percibe que desde un primer momento este campo es inter y multidisciplinario porque concurren muchas disciplinas y enfoques en su interior relacionados con los estudios del lenguaje, de la comunicación, de las manifestaciones y prácticas discursivas o textuales. Se originó en los estudios lingüísticos formales y fue derivando hacia la conceptualización de la coherencia semántica, los turnos conversacionales a la compleja comprensión del significado de los textos.

Desde una perspectiva sociológica, su camino metodológico va de lo macrosocial a lo microsocia y viceversa. Su temática ha sido la investigación de los problemas sociales, el poder, la ideología, la discriminación y la desigualdad.

Con respecto a su trabajo colaborativo con la perspectiva psicolingüística, se ha visto su aporte al afirmar que la manifestación del pensamiento va de la mano con el uso de la lengua a través de la interacción social discursiva e, igualmente, que los hablantes usan una lengua pero al mismo tiempo con ello ubican su pertenencia a determinados grupos, religiosos, culturales o étnicos o identidad sociocultural. Su temática incluye la indagación de las conversaciones, el discurso científico, el saber cotidiano, la rigidez del discurso pedagógico en el aula. (Silva, 1997).

Existen distintas modalidades de análisis del discurso de acuerdo con las perspectivas de las disciplinas que se han integrado al campo de estudio del discurso. La interdisciplina ha integrado orientaciones teóricas y metodológicas donde la sociolingüística interaccional, la etnografía de la comunicación, el análisis crítico del discurso, la psicología discursiva, la lingüística, la semiótica, hacen sus aportaciones de sus orígenes disciplinarios y complementan con otros aspectos y dimensiones un objeto común que es el discurso o texto, según sea la terminología en uso.

Es importante reconocer que si el discurso se volvió un objeto de análisis, de estudio y debate en las ciencias sociales tiene que ver con distintas razones de corte teórico, metodológico y epistemológico. En la filosofía se difundió el denominado giro lingüístico con el que se caracterizó casi a

todo el siglo XX como de un interés centrado en el estudio del lenguaje y de la estructura de la lengua. Otro motivo más fue la transformación que tuvo la lingüística que transitó del estudio formal de la estructura de la lengua al examen del uso de los hablantes en los distintos contextos situacionales; lo que amplió su perspectiva hacia la variación de las maneras de comunicarse de los hablantes y las diversas significaciones que los discursos adquieren de acuerdo con los fines y los contextos en que se producen.

Una razón de mucha relevancia es que los medios de comunicación masiva ocupan la escena de la vida social de un modo hegemónico y, en particular, las nuevas tecnologías de la comunicación que todo lo han invadido y en el que el discurso escrito se ha multiplicado en las redes sociales como nunca. Lo que ha motivado aún más la proliferación del discurso y el interés creciente por su estudio en todas sus manifestaciones.

El ámbito educativo enfrenta también el impacto de las nuevas tecnologías tanto desde su uso en las aulas como desde la importancia estratégica de contar con una herramienta metodológica que permita el estudio de los formatos de los diferentes tipos de discursos o textos. Tan es así que los programas de la educación secundaria en el área de español tienen un enfoque comunicativo y están orientados hacia el trabajo con los textos principalmente, tanto en su estudio como en un uso extensivo de los mismos. Toda la gestión educativa es impensable sin la presencia y uso deliberado de los discursos. Su análisis requiere apropiarse de la técnica del análisis sistemático para realizar el desmontaje de las estructuras discursivas y así acceder a la ideología, a las relaciones de poder, al conocimiento y a los fines persuasivos que se dan cita en el seno de las estructuras discursivas.

Por otra parte, es importante reconocer que la noción de discurso se ha vuelto polisémica de acuerdo con las distintas disciplinas y orientaciones teóricas; sin embargo, existe un consenso en que el discurso es una práctica social y que como tal tiene que analizarse.

## Bibliografía

**Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique. (Direcc.).**

*Diccionario del análisis del discurso.* Buenos Aires: Amorrortu.

**Fenoglio Limón, Irene; Herrasti y Cordero, Lucille; Rivero Franyutti, Agustín. (Coords.).**

*Análisis del discurso: estrategias y propuestas de lectura.* Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

**Gee, J. P. (2003).**

*La ideología en los discursos.* Madrid: Morata.

**Íñiguez Rueda, Lupicino. (edit.) (2003).**

*Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales.* Barcelona: UOC.

**Lozano, Jorge; Peña-Marín, Cristina; y Abril, Gonzalo. (1999).**

*Análisis del discurso.* Madrid: Cátedra.

**Maingueneau, Dominique. (1999).**

*Términos claves del análisis del discurso.* Buenos Aires: Nueva Visión.

**Renkema, Jan. (2004).**

*Introducción a los estudios sobre el discurso.* Barcelona: Gedisa.

**Silva, Omer. (1997).**

*El estudio del Discurso en el camino de teun van Dijk.* Chile: Universidad de la Frontera, Temuco.

**Van Dijk, Teun A. (1996).**

*Texto y contexto.* Madrid: Paidós.

**Van Dijk, Teun A. (Comp.). (2000).**

*El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I.* Barcelona: Gedisa.

**Van Dijk, Teun A. (Comp.). (2001).**

*El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II.* Barcelona: Gedisa.

**Van Dijk, Teun A. (2006).**

*De la Gramática del Texto al Análisis crítico del discurso.* Barcelona: Universidad Pompeu Fab.

**Van Dijk, Teun A. (2010).**

*Estructuras y funciones del discurso.* México: Siglo XXI.

# LA HERMENÉUTICA. UN ACERCAMIENTO DESDE LA ANALOGÍA

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS

## Introducción

**EL PRESENTE CAPÍTULO** trata de recuperar la construcción teórica de la hermenéutica desde el enfoque de la analogía como una alternativa a la tradición científica y llevarla al campo de la educación a fin de constituirse en una postura intermedia entre el univocismo y el equivocismo para realizar el ejercicio de análisis comprensivo de objetos de estudio e indagación de la práctica docente desde una actitud distinta que ayude a enfrentar el pensamiento formado con una visión occidental y, desde ella, comprender las prácticas de los sujetos involucrados en los procesos educativos.

La hermenéutica se constituye en una herramienta principal del acto educativo más allá de la tradición positivista a las ciencias sociales para investigar el mundo social y humano desde el sentido simbólico de la vida cotidiana; lo que permite clarificar la pretensión de verdad en este campo, que es radicalmente distinta a la de las ciencias naturales, pues las aproximaciones que se realizan no sólo pueden ser parciales, transitorias, singulares, sino relativas ya que surgen tanto de la pertinencia del sujeto que interpreta como de la comprensión interpretativa.

Recuperar la categoría *analogía* y ubicarla como *modelo analógico*, entendiendo que la acepción de modelo puede ser empleada en diversos sentidos, sea para designar el modo de ser de ciertas realidades o como alguna forma de representación de alguna realidad o serie de realidades, de algún proceso o serie de procesos (Ferrater, 1990, pp. 2246-7); por lo tanto, la analogía puede constituirse en una forma de representación del

campo de la realidad educativa para reconocer la igualdad o semejanza de la diferencia de las prácticas de los profesores desde una relación intermedia que articule la pluralidad de sentido con lo simbólico.

La representación de un objeto es un acto muy diferente a la manipulación del mismo, es una cuestión de hábito mediante la realización invariablemente repetida de ciertos actos, pero la representación del espacio y de las relaciones significa mucho más; para representar una cosa no basta ser capaz de manejarla de la manera adecuada; se debe poseer una concepción general del objeto y observarlo desde ángulos diferentes a fin de encontrar sus relaciones con otros objetos y localizarlo y determinar su posición en un sistema general, como señala Cassirer (1999, p. 77). Lo cual implica desarrollar una postura distinta al univocismo occidental, a fin de replantear el concepto de modernidad inscrito en la práctica educativa desde una racionalidad distinta a la del mundo que ha pretendido homogeneizar la cultura escolar.

## **1. Un punto de partida. Teoría y práctica de la hermenéutica en la filosofía de las ciencias sociales**

Derivado del griego *hermeneutiqué*, *hermeneuein*, *hermeneia* significa expresión del enunciado e interpretación; busca expresar, desentrañar, desvelar o enunciar un pensamiento; en su sentido universal tiene la connotación de traducir, descifrar e interpretar mensajes o textos y semánticamente representa un acceso a los signos y su textualidad. Al ser un instrumento universal de la filosofía es considerada como una disciplina de la interpretación del texto, sean mensajes sagrados o literarios.

La hermenéutica no nace en la racionalidad mítica y religiosa de las primeras civilizaciones agrícolas del norte de África, sin embargo la mayoría de los teóricos del ámbito la ubican desde la antigua Grecia con los presocráticos, Platón utilizaba la hermenéutica en sus *Diálogos*, especialmente en el Banquete y en el Ion para referirse a la interpretación de significados de textos oscuros, misteriosos o proféticos, Aristóteles, al efectuar la traducción de signos y pensamientos, particularmente en su *Peri Hermeneias*, en el segundo tratado del *Organon*, en la parte de Lógica sobre el análisis de los juicios y las proposiciones; y en general, la hermenéutica griega aborda temas como la retórica, entendida como una estruc-



tura activa del lenguaje, en el que, más allá de la pura recepción pasiva, el intérprete introduce nuevas formas del sentido en el lenguaje.

La hermenéutica (*hermeneia*) se constituye tanto en el arte para aplicar correctamente la interpretación como en la técnica (*techné*) de la interpretación de mensajes y textos difíciles; como conocimiento apodíctico necesario a través de un conjunto de reglas del procedimiento ordenado que rige una actividad no sólo como inferencia sino para la aplicación de los conocimientos recibidos (Ferrater, 1990, p. 183), en ella, el hermeneuta (*hermeneutés*) es el que traduce un lenguaje inteligible, tiene como función central explicar o significar algo hablado.

La hermenéutica se considera la ciencia de la interpretación de textos a través de un corpus epistemológico, en cuanto que el acto interpretativo implica el uso de categorías y conceptos teóricos que permitan establecer las condiciones para su apropiación cognitiva mediante enunciados que fundamentan el arte o la técnica. Es por ello que la hermenéutica es ciencia y arte de interpretar y comprender textos que construye ordenadamente el corpus de sus conocimientos y los dispone en reglas a través de procedimientos que se aplican a los razonamientos concretos; en ambas, la interpretación de textos nos acerca a documentos, diálogos y acciones significativas.

Peirce (en: Beuchot, 1997b, p. 12) señala que en sus orígenes, se distinguían tres momentos en el proceso hermenéutico: una *subtilitas intelligendi* (comprensión), una *subtilitas explicandi* (interpretación) y un tercer componente que fue añadido por el pietismo, la *subtilitas applicandi* (aplicación); entender a la hermenéutica como la interpretación de la intención del autor es una búsqueda por captar lo que el autor y el texto dicen, colocando "[...]la intención del autor o la intención del texto frente a la mera intención del lector; pues es en la interpretación donde convergen tres cosas: el texto, con el significado que encierra y vehicula, el autor y el lector..." (Beuchot, 1997b, p.16).

En este sentido, el texto, no es sólo el escrito, hablado o actuado, va más allá de la palabra y el enunciado; el autor y el lector o intérprete a través de la contextualización pone un texto en su contexto y aplicarlo al contexto actual, al intentar entenderlo, explicarlo o exponer su sentido y aplicar lo que dice a la situación histórica del intérprete a través de la apropiación, el acercamiento y distanciamiento objetivo.

Lo anterior implica desarrollar una sutileza interpretativa o hermenéutica para captar la intencionalidad significativa del autor a pesar de la intencionalidad del intérprete, traspasando el sentido superficial para llegar al sentido profundo u oculto y reconocer el sentido auténtico vinculado a la intención del autor plasmado en el texto.

Eco (1998, pp. 126 y 130) distingue diferentes tipos de autores; *empírico*, que deja un texto con errores y con intenciones a veces equívocas; un autor *ideal* que quita o modifica deficiencias y un *liminal*, que está presente en el texto pero con intenciones en parte inconscientes ya que no sabe que sabe o que no sabe que no sabe. También puede hablarse de un lector empírico y un lector ideal; el primero es el que de hecho lee o interpreta, con sus errores de comprensión y mezclando mucho sus intenciones con las del autor y a veces anteponiendo las suyas y dándoles preferencia y el segundo sería el lector que capta perfectamente o lo mejor posible la intención del autor.

Cuando el intérprete descifra con un código el contenido significativo que le dio el autor o escritor no debe perder la conciencia de que él le da también algún significado o intención subjetiva; cuando se da prioridad al lector entonces hay una lectura subjetivista y cuando se da prioridad al autor es una lectura objetivista que trata de conseguir y respetar lo más que se pueda la intención de éste; pero el texto ya no dice exactamente lo que quiso decir el autor; ha rebasado su intencionalidad al encontrarse con la nuestra y hace que digamos algo más del texto; por lo que el texto comprende el significado del autor y el significado del lector.

La hermenéutica se aplica cuando el sentido de los textos no es claro o se encuentran otros sentidos, lo importante es su polisemia; es decir, que no se tenga un solo sentido, para ello es necesario colocar el texto en su (s) contexto (s), se puede decir que actualmente existen tres tipos de interpretación:

*Intransitiva, o meramente reconocitiva*, como la filológica y la historiográfica, cuya finalidad es el entender en sí mismo

*Transitiva, reproductiva o representativa o traductiva*, como la teatral y la musical, cuya finalidad es hacer entender; y

*Normativa o dogmática*, como la jurídica y la teológica, cuya finalidad es la regulación del obrar. Por lo anterior, se afirma que

existen tres tipos de interpretación: la comprensiva, la reproductiva y la aplicativa.

Como disciplina de la interpretación ayuda a comprender los textos en sus contextos respectivos (Beuchot, 1997b, pp. 5 y 11 y Beuchot, 1997a, p. 8), por lo que la función del acto interpretativo es el de contextualizar; es decir, colocar un texto en su contexto y aplicarlo al contexto actual: descontextualizar para recontextualizar y llegar a la contextualización de las relaciones relatadas en y por el lenguaje a través del texto. Su metodología es la sutileza tanto para entender un texto como para explicar o exponer el sentido de lo que dice a la situación histórica del intérprete a través de recorrer los movimientos metódicos de la apropiación o acercamiento y del distanciamiento objetivo.

Paul Ricoeur (2003, p. 17) señala que la interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal; es decir, la significación de los sentidos ocultos. Hay interpretación donde hay sentido múltiple, y es en la interpretación donde la pluralidad de sentidos se pone de manifiesto; lo que implica no solo ir más allá de un solo significado del texto sino desplegar su mundo de sentido. Por lo que la sutileza de la hermenéutica permite desarrollar la capacidad de traspasar el sentido superficial para llegar al sentido profundo del texto, inclusive al oculto que encontramos en el vocabulario, en los significantes, las imágenes o metáforas y en las prácticas sociales bajo la forma en ocasiones de relatos de los sujetos o de los mitos o ritos. Lo importante es encontrar los diversos sentidos cuando parece haber sólo uno; en especial, el sentido auténtico vinculado a la intención del autor plasmado en el texto, sin reducir la intención del lector.

Con la escolástica, se hablaba de aspecto teórico de una lógica *docens* (teoría general de la interpretación) y práctico, una hermenéutica *utens* (cuando metodológicamente es adaptada a la práctica); en tanto que la construcción y práctica de la hermenéutica ha sido pensada y utilizada de diversas maneras a lo largo de su historia, su quehacer ha implicado diferencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas que le han permitido su sustento y el ejercicio.

La hermenéutica se puede dividir en teórica y en práctica o aplicada, como señala Beuchot (1997), ya que la hermenéutica no sería ciencia pu-

ramente teórica, ni ciencia puramente práctica sino mixta, alimentada de teoría y de praxis; es decir, una hermenéutica pura que establece los principios y reglas que guían la interpretación sutil y adecuada y una hermenéutica aplicada de esos principios y reglas en la interpretación concreta de un texto.

A diferencia de las ciencias naturales, las sociales no buscan predecir las acciones sino interpretar el significado, recurriendo a la comprensión que involucra la experiencia interna del sujeto; por ejemplo: la *Verstehen* trabajada por Dilthey o los procesos intersubjetivos como aprendizaje de reglas sociales (con Weber y Winch) o las interacciones comunicativas de Gadamer, Ricoeur y Habermas. La tradición hermenéutica en la filosofía de las ciencias sociales se ha caracterizado por un continuo y plural debate entre posiciones epistemológicas y ontológicas que comparten la tesis de que las ciencias sociales tienen finalidades, metodología y fundamentación diferentes a las propias de las ciencias naturales.

En contraste con los criterios empiristas, las ciencias sociales recurren fundamentalmente a criterios heurísticos que escapan a la lógica de la verificabilidad o de la refutabilidad; en general que las ciencias humanas son hermenéuticas en tanto el objeto de estudio permite recuperar las características de un texto y que su metodología desarrolle procedimientos de la *Auslegung (exégesis)* o interpretación de textos.

Si bien, las diferentes posiciones hermenéuticas contemporáneas comparten en términos generales la tesis anterior, existen entre ellas algunas diferencias respecto al significado de las acciones y al proceso de la interpretación; por ejemplo, Josef Bleicher, en su libro *Contemporar Hermeneutics* distingue tres tradiciones hermenéuticas:

*La metodológica*; los defensores de la *Verstehen* o comprensión empática, como método de interpretación de las acciones sociales consideran que el significado de las acciones tiene que ver con la relación de reglas o normas sociales. Con Dilthey, la comprensión lingüística empática, Betti y Rickert, es el representante más importante de la hermenéutica neokantiana, donde el interés cognoscitivo y no el objeto mismo es el único determinante para la constitución de una ciencia cultural (*Kulturwissenschaften*). O de una ciencia natural (*Naturewissenschaften*). Señala que si lo que interesa es estudiar lo general y repetitivo de los fenómenos

se está en el ámbito de las ciencias naturales y por el contrario si lo que interesa es comprender lo singular e irrepetible, se está en el ámbito de las ciencias de la cultura. En estas ciencias lo que confiere relevancia y significación a los acontecimientos son las ideas de valor que el intérprete imputa a los acontecimientos que estudia. Al considerar que el interés cognoscitivo del sujeto determina el carácter natural o cultural de las disciplinas.

*La filosófica* (Gadamer y Ricoeur) y

*La crítica* (Apel y Habermas)

Por su parte R. J. Bernstein, en su libro: *La reestructuración de la teoría social y política*, ubica tres perspectivas hermenéuticas:

*Perspectiva lingüística* (Wittgenstein, considera que la interpretación de los sucesos sociales e históricos se asemeja más a un diálogo con un interlocutor o con un texto y Max Weber, quien señala que la comprensión supera los límites del psicologismo de Dilthey, ya que no se pretende rescatar el sentido del sujeto sino que la acción se identifica con las intenciones o fines del actor. Este aspecto subjetivista reconoce que el significado de las acciones y su racionalidad están vinculadas a las reglas sociales específicas).

*La fenomenológica* con Husserl, Heidegger, señala la dependencia del intérprete a una determinada situación histórica que condiciona y limita toda interpretación, el significado de las obras humanas están codeterminadas tanto por el intérprete como por el autor y consecuentemente, el propósito de recuperar un significado original y objetivo resulta una tarea más allá de las posibilidades comprensivas de cualquier sujeto. En Heidegger existe una tensión entre lo dado pública y tradicionalmente y lo que la interpretación auténtica descubre, como nuevas posibilidades del ser humano en el mundo (Dasein). Esta tensión posibilita la crítica y transformación de la forma de vida del ser humano y es aquí donde se encuentra el fundamento y veracidad de las interpretaciones, Ricoeur, Shutz) y

*La crítica* (Horkheimer y Habermas)

En la clasificación hecha por Samuel Arriarán (en: Carrillo, 1999, pp. 85-86) aparece la hermenéutica:

*Contemplativa o conservadora:* Gadamer y Vattimo, quienes hacen apología de la tradición y sostienen la imposibilidad del cambio social, se limitan a justificar y glorificar los valores de la sociedad europea occidental.

*Crítica:* Habermas y Karl Otto Apel, sostenían en sus primeros libros la necesidad de cambiar las instituciones sociales ya que impiden una sana relación comunicativa. La hermenéutica, según ellos, adquiere un carácter normativo y emancipatorio, crítica y transforma los valores establecidos.

*Fenomenológica* de Paul Ricoeur, que intenta construir un puente entre Gadamer y Habermas y

*Posmodernista:* Lyotard y Rorty, quienes postulan el nihilismo y la imposibilidad de comunicación, ya sea entre individuos o entre las culturas. Esta posición es la que se puede caracterizar mejor como relativista extrema o de escepticismo absoluto.

El plano tradicional de la hermenéutica considerada como una disciplina para la interpretación de mensajes y textos difíciles es resignificado con uno los precursores de la hermenéutica moderna: Friederich Schleiermacher (1768-1834) filósofo postkantiano, teólogo y filólogo alemán, quien alrededor de 1825 señala que puede ser el tránsito de una disciplina auxiliar a una reflexión epistemológica sobre las condiciones de comprensión e interpretación de textos orales y escritos; en este sentido, la hermenéutica cobra una relevancia filosófica al ser considerada como una teoría general de la interpretación y la comprensión.

Existe la visión donde el intérprete o hermeneuta, que en la filosofía helenística era el traductor o heraldo como figura mítica de Hermes, hijo de Zeus y Maya, el dios griego de la elocuencia, protector de los viajeros, los ladrones y el comercio (parte divino y parte humano), era el intermediario para lograr una buena comprensión del lenguaje y una buena comunicación entre los contrarios, como mensajero de los dioses era el encargado de notificar y hacer comprender a los hombres el pensamiento de los dioses, al llevar los mensajes entre los dioses y los hombres y que a su vez servía de traductor entre unos y otros.

De ello surge la idea de que el hermeneuta sirve de intermediario para lograr una buena comprensión y una buena comunicación en el arte de anunciar, traducir, interpretar y desvelar el sentido de los mensajes, haciendo que la comprensión sea posible al evitar todo malentendido; llegando incluso a conocer al autor mejor de lo que él se conoce, superando el conocimiento que el autor del texto tiene de sí mismo, lo trasciende en cuanto a sus motivaciones, intenciones y contenidos conceptuales, de modo la inmersión del intérprete en la cultura, no pretende la fusión de subjetividades sino una superación de la subjetividad del autor que conduce a la objetividad. Ya que todo texto que proviene de culturas ajenas a la del lector es susceptible de una interpretación errónea por lo que el intérprete utiliza un lenguaje distinto al que utilizó el autor y el significado original de la obra no coincide con el que espontáneamente interpreta el lector.

La hermenéutica de Schleiermacher, también conocida como romántica, estableció la unidad interna de comprensión e interpretación, de tal modo que la comprensión se logra a través del sentimiento "[...]desde la receptiva actividad sensible, lo mismo que desde la elaborada actividad intelectual el sentimiento o conciencia subjetiva nos conduce tanto en sus etapas bajas como altas, hacia la actividad del querer del éxtasis y del disfrute", (Dilthey, 1978b, p. 349) que se obtiene de la captación del mundo del hombre, es el *Gefühl* o sentimiento la clave de la hermenéutica, pues son los sentimientos lo que nos dan la comprensión.

Esta hermenéutica de la equivocidad permite la presencia de significados de tal forma que no se espera recuperar el significado del autor o del hablante sino que el lector o intérprete estará completamente recreando el significado del texto o del mensaje a cada momento, sin cuidar la objetividad. Hay autores como Umberto Eco (1998, p. 357) que señalan que interpretar es recuperar el significado intencional del autor reducido a un solo significado y hay otros autores, por ejemplo Derrida, que creen que se puede interpretar infinitamente en un ejercicio que no termina. Para la hermenéutica analógica el ejercicio se coloca en un punto intermedio y admite polisemia; es decir, varios significados, porque una línea univocista trataría de aprehender el significado esencial de un texto, mientras que la equivocista lo fragmentaría en un sin fin de significados contingentes y aislados.

Por lo que interpretar en las ciencias humanas es reintegrar un texto humanístico a su contexto vivo, reintegrar significa no tanto volver a integrar sino ayudar al texto a cobrar al menos en parte el sentido inicial que tuvo por medio de la recuperación parcial pero también de la intencionalidad del autor. La interpretación es la capacidad de traspasar el sentido superficial para llegar al sentido profundo, inclusive al oculto, de encontrar varios sentidos, aun cuando parezca haber sólo uno y, en especial, de hallar el sentido auténtico, vinculado a la intención del autor plasmado en el texto a la intención del lector como intérprete.

## **2. Las dos grandes tradiciones: La explicativa (*Erklären*) y la comprensiva (*Verstehen*)**

Explicar (*Erklären*) y comprender (*Verstehen*) han sido dos vías para la elaboración del conocimiento, más allá de que la explicación es una búsqueda cuantitativa y la comprensión una búsqueda cualitativa, sus debates han estado relacionados con los cambios que han afectado a la forma de entender la ciencia, el lenguaje, la acción, la actitud del investigador y la naturaleza misma del objeto de investigación; el enfoque interpretativo o de la naturaleza de las ciencias sociales tiene una larga tradición, iniciada por los teólogos protestantes del siglo XVII a través de una hermenéutica para interpretar las obras de arte, la música, la jurisprudencia y la filología; no así en el siglo XVIII, época de la modernidad fuerte con Descartes, Espinoza y Leibniz, quienes no creyeron tanto en la hermenéutica sino que reconocieron con mayor presencia al modelo de explicación de algunos empiristas como Comte y Mill quienes trabajaban dentro de la tradicional forma empirista establecida por Newton y Locke, cuya utilización se empleó para interpretar las obras de arte y la música, en la jurisprudencia y la filología. Y en el caso del pensamiento positivista propuesto por Durkheim al declarar los elementos o factores sociales como cosas, para algunos autores lo refieren como la cosificación de las ciencias sociales por lo que el objeto de estudio de las ciencias sociales puede ser tratado de la misma forma como lo hacen las ciencias físicas.

A principios del Siglo XX el planteamiento positivista de las ciencias sociales triunfaba en todas partes, el uso del enfoque científico para estudiar el mundo social toma un rumbo diferente a partir de someter el



ejercicio interpretativo a grandes discusiones metodológicas desarrolladas por algunos teóricos sociales alemanes como Dilthey, quien Ricoeur (2002, p. 132) considera el primero en resaltar un cambio en la concepción metodológica de las ciencias sociales; sus argumentos se basan en que las ciencias físicas poseen objetos inanimados, en cambio en los estudios de las ciencias sociales es imposible separar el pensamiento de las emociones, la subjetividad y los valores. Dichos autores encontraron una filosofía particular a partir de la tradición Kantiana y trataron de difundir la idea de la interpretación hermenéutica y darle una base epistemológica alternativa.

Carr y Kemmis (1988, p. 102) señalan que la expresión más clara del punto de vista interpretativo es la definición de sociología que hizo Max Weber (1981, p. 5) conocido dentro de la tendencia idealista de la filosofía, refiere que es una ciencia que intenta el entendimiento interpretativo de la acción social como cualquier comportamiento humano en tanto que al individuo actuante le confiere un significado subjetivo; dicha acción puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva que 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 relación al significado subjetivo que le atribuye el individuo actuante, tomando en cuenta el comportamiento de otros y su orientación en consecuencia.

En la filosofía de la ciencia social el término hermenéutica se refiere a un conjunto de posiciones epistemológicas que comparten la tesis de que las ciencias sociales tienen una fundamentación diferente a las propias de la ciencia naturales ya que no buscan explicar y predecir las acciones sino interpretar su significado. Las alternativas desarrolladas por historiadores defensores de la *Verstehen* o comprensión empática, la han propuesto como el método de interpretación de las acciones sociales, quienes consideran que el significado de las acciones tiene que ver más con su relación a normas sociales y a sucesos sociales e históricos desde un diálogo con un interlocutor o con un texto.

El pensamiento anticipador de Giambattista Vico (1978, p. 73) sobre la naturaleza común de las naciones y de lo que hoy se refiere como ciencias sociales, señala una realidad social poseedora de cualidades que enfrentan el reduccionismo; el principio epistemológico para las ciencias naturales es considerado inadecuado para el mundo del sentido común,

que es la base de la naturaleza de las naciones; con él se funda una actitud hermenéutica de abordaje de lo real, a partir de la cual se genera una metodología de los tipos ideales. De ese modo, la ciencia nueva es una ontología, una epistemología y una actitud metodológica de y para el mundo social, ya que el hombre crea el mundo social e histórico y en consecuencia éste tiene en sí la materia y la forma de los hombres que lo han creado.

En la hermenéutica Viconiana lo intersubjetivo cobra relevancia desde dos planos; el primero corresponde a lo que el autor denomina metafísica vulgar y el segundo a lo que entiende como metafísica filosófica. La metafísica vulgar (Vico, 1978, p. 45) hace referencia al sentido común de cada pueblo o nación, que regula nuestra vida sociable en todas nuestras acciones humanas, regularmente es la atribución de los propios actores a las cosas, a los actos y sucesos; y es aquí donde el sentido se construye intersubjetivamente. En la metafísica filosófica, es el hombre quien crea el mundo social e histórico y en consecuencia éste tiene en sí la materia y la forma de los hombres que lo han creado; a partir de este principio "[...]la ciencia lleva en un solo aliento la filosofía y la historia de las costumbres humanas que son las dos partes que integran esa especie del género humano..." (Vico, 1978, p. 50)

En este enfrentamiento, la fenomenología en sentido amplio, designa una tradición de las ciencias sociales, preocupada por la comprensión del marco de referencia del actor social; el fenomenologismo y la *Verstehen* (compresión) tratan de comprender la conducta humana desde adentro, recordemos que Wilhelm Dilthey es uno de los filósofos representativos de esta corriente de pensamiento utilizado en el ámbito de las ciencias sociales a partir del resurgimiento de las tendencias más comprensivas de la complejidad del mundo social, ya que presenta cambios constantemente y es imposible establecer leyes similares a las existentes en las ciencias físicas. La perspectiva de Dilthey se opone al concepto *erklären* de las ciencias naturales; propone a las ciencias del espíritu o ciencias de la cultura ser más descriptivas y concentradas sobre la comprensión interpretativa que en ser predictivas o explicativas.

La comprensión interpretativa es concebida por Dilthey como un proceso hermenéutico en el cual la experiencia humana depende de su contexto y no se puede descontextualizar ni utilizar un lenguaje científico neutral, por lo que en 1875 busca en la comprensión una respetabilidad científica igual a la de la explicación pero desde una perspectiva no natura-

lista; para ello critica la separación que hace Kant entre razón, sentimiento y voluntad. Estas tres facultades son los componentes fundamentales que interactúan en la existencia humana cuyo desarrollo y manifestación constituye la experiencia de vida: "[...]la cuestión del origen y legitimidad de nuestra convicción acerca de la realidad del mundo exterior no es más que un fenómeno, mientras que para nuestro entero ser volitivo, afectivo y representativo se nos da al mismo tiempo que nuestro yo, la realidad exterior se nos da como vida y no como mera representación. Así se ensancha el horizonte de la experiencia..." (Dilthey, 1978a. p. 6) por lo que la comprensión de esta experiencia no puede ser solamente tarea de la razón pura sino es un componente del espíritu al lado del sentimiento y la voluntad.

Si las ciencias de la naturaleza señala Dilthey (1978a. p.13) tienen proposiciones cuyos elementos son conceptos, completamente determinados, constantes y de validez universal las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) requieren del método empírico para exigir el valor de los diversos procedimientos de que el pensamiento se sirve para resolver sus tareas; lo que requiere de una metodología científica alternativa para las ciencias humanas que se base en la comprensión y el ejercicio hermenéutico a través de la relación mutua entre las vivencias, expresiones y comprensión de la historia.

Dilthey (1978a, pp. 11-13) considera imposible una filosofía que tuviera una visión atemporal que no recuperara las relaciones hechas vivencias, pues lo que más interesa es el mundo de la vida y todo lo que pertenece a nuestra vida como las costumbres, religiones o tradiciones; por eso, la teoría hermenéutica es un vínculo esencial entre la filosofía y las disciplinas históricas; para la tarea de conocer la relación que guardan los principios y reglas con la realidad más amplia de la sociedad humana es necesario poner en la base tanto del conocimiento de la naturaleza como del mundo histórico-social, se funda en las necesidades de la vida práctica, ya que el conjunto de ciencias que tienen por objeto la realidad histórico-social desde las ciencias del espíritu que ponen énfasis en tres conceptos claves; la experiencia, la expresión y la comprensión o entendimiento.

*La experiencia*, es el acto de la consciencia que existe antes de que el pensamiento reflexivo permita la separación entre el sujeto y el objeto; la expresión, se entiende por cualquier cosa que refleja la huella de la

vida interior del hombre, son las objetivaciones de la vida humana y de la *comprensión o el entendimiento*, (la *Verstehen*); la naturaleza se explica, en cambio el hombre se comprende. La comprensión en sentido amplio se refiere tanto a una actividad intelectual como a un método para conocer el significado de las acciones, entre experiencias propias y sucesos externos; no sólo es un acto del pensamiento, es la confrontación del mundo tal como otra persona lo enfrenta en su experiencia de vida, supone una actitud reflexiva en un contexto de horizonte que se extiende hacia el pasado y el futuro.

La comprensión, según Dilthey, tiene resonancia psicológica como forma de empatía o de identificación afectivo-mental que reactualiza sentimientos, motivos, valores, pensamientos de sus objetos de estudio. En este sentido, el investigador (Mardones, 1991) establece una unidad sujeto-objeto que permite dicha comprensión desde dentro de los fenómenos históricos; se pretende comprender hechos particulares desde los sociales y humanos. Precisamente esa identidad sujeto-objeto propia de las ciencias del espíritu justifica su autonomía con respecto a las ciencias de la naturaleza.

Con ello, se crea una separación radical entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu al contraponer el explicar y comprender como operaciones propias y exclusivas de uno y otro tipo de ciencias, ya que la metodología de la explicación que se sigue en las ciencias naturales carece de sentido en el ámbito de la historia, pues los acontecimientos son únicos e irrepetibles y es imposible la existencia de leyes naturales con base en las cuales puedan darse explicaciones de los acontecimientos humanos. En las ciencias del espíritu en cambio, lo que importa es comprender las expresiones vitales a partir de una reconstrucción del contexto de vida original a la que pertenecen dichas expresiones.

La historicidad y la temporalidad son dimensiones inherentes e inevitables de toda comprensión; para Dilthey es imposible que exista una filosofía que tenga una visión atemporal que no recupere las relaciones hechas vivencia, pues lo que más interesa es el mundo de la vida. Todo lo que pertenece a nuestra vida como las costumbres, religiones, aparecen como producciones condicionadas históricamente; porque los fenómenos históricos son expresiones de la vida que es un todo en donde el gestor de la historia es el individuo y su vida se va construyendo con las sucesivas vivencias.

Dilthey eleva la hermenéutica a rango filosófico al darle un método aplicable a las ciencias del espíritu que consiste en una interpretación de los hechos objetivos en función de la vida psíquica que les dio origen y la del origen a través de aquellos. Surge la contraposición entre explicar (*erklären*) y comprender (*verstehen*) a través del círculo hermenéutico o movimiento de la comprensión, que va de la parte al todo y del todo a la parte.

La reconstrucción del mundo de vida original del autor y la proyección del intérprete hacia ese mundo es vital para rescatar el significado original del objeto de estudio de las ciencias del espíritu, la comprensión (*Verstehen*); el desarrollo de la *Verstehen* es un proceso psicológico, a través del cual el intérprete se aísla de su propio contexto de vida y viaja espiritualmente a un contexto reconstruido mentalmente, Dilthey (1978a) lo describe como la fórmula central del método el círculo hermenéutico, el movimiento de la comprensión que va de la parte al todo y del todo a la parte, el todo recibe su sentido de las partes y las partes sólo pueden comprenderse en relación al todo:

El vínculo entre lo singular y lo universal, que supone la visión general, se somete al análisis que somete una parte de este todo a la consideración teórica; toda teoría que surge de este modo en las ciencias particulares de la sociedad, significa otro paso más al propósito de desgajar de la urdimbre de los hechos una conexión general explicativa; y este proceso no se detiene: la conexión que compone la realidad histórico-social tiene que ser objeto de una consideración teórica que se oriente hacia lo explicable de esta conexión." "XIV. La filosofía de la historia y la sociología.

Desde esta perspectiva, el sentido representa la capacidad de aprehensión de la interacción recíproca y esencial del todo con las partes, el sentido es histórico, desde una determinada posición, tiempo y combinación de partes; el sentido, por lo tanto, es contextual, al ser parte de una determinada situación. En la medida en que se afirma que el sentido es histórico, se sostiene que ha cambiado con el tiempo, que es un asunto de relación y que está siempre referido a la perspectiva desde la cual se ven los acontecimientos.

Comprender una acción social y en general una manifestación de la vida humana implica una transposición del intérprete al mundo de vida del autor (o actor), sólo así puede rescatarse el sentido original; la experiencia vital original contenida en las manifestaciones del espíritu humano, de ahí que la interpretación es el "[...]arte de comprender aplicado a tales manifestaciones, testimonios —y— monumentos, cuyo carácter distintivo es la escritura. La comprensión proporciona el fundamento, el conocimiento mediante signos del psiquismo ajeno y la interpretación aporta el grado de objetivación gracias a la fijación y a la conservación que la escritura confiere a los signos." (Ricoeur, 2002, p. 151)

Para Ricoeur (2002, p. 167) el enfrentamiento de las dos posturas no es una cuestión de método, el explicativo y el comprensivo estrictamente hablando; sólo la explicación es algo metodológico, puesto que no es posible una hermenéutica única y general sino varios estilos de interpretación que enfrenten la tarea de esclarecer la identidad del yo a través de los símbolos, del lenguaje, de documentos culturales en donde ese yo se objetiva narrativamente. Ricoeur, al igual que Max Weber, Heidegger, Gadamer y Habermas, cuestiona seriamente la pretensión de Dilthey de que el intérprete pueda suspender el efecto de sus intereses, valores y conceptos y revivir empáticamente la experiencia de vida del autor y comprender el significado original de sus obras o acciones, como refiere Heidegger, al señalar que el ser es temporal, significativo e histórico y "[...]encuentra su sentido en el tiempo, —en su— historicidad, —que— es la estructura del ser, de gestarse..." (Heidegger, 1993, p. 30)

En este sentido, el significado de las obras humanas están codeterminadas tanto por el intérprete como por el autor; es por ello que la hermenéutica fenomenológica hace énfasis en la dependencia del intérprete a una determinada situación histórica que condiciona y limita toda interpretación.

Las investigaciones realizadas en el ámbito educativo han tratado de dar cuenta de los fenómenos escolares a través de las dos grandes tradiciones, la explicativa (*Erklären*) y la comprensiva (*Verstehen*); sus debates han estado relacionados con los cambios que han afectado a la forma de entender la ciencia, el lenguaje y la racionalidad de la acción, predominando aun fuertemente la primera. Pese a ello, no podemos negar que es justamente en el mundo del sentido común (*Lebenswelt*), el de la vida cotidiana, donde las prácticas y los símbolos abren una multiplicidad de

interpretaciones y es ahí que podemos reconocer otros elementos que se refieren a aspectos internos de la acción de los sujetos, a las intencionalidades que imprimen a sus actos y con los que orientan sus propósitos.

Desde esta perspectiva, el objeto de estudio del ejercicio docente se mira más allá de los márgenes de la objetividad para acceder a los niveles de lo intersubjetivo y lo simbólico como refiere Schutz (1974, pp. 41 y 76); dimensión que difícilmente las ciencias naturales consideran; estamos ante otro tipo de realidad social, en una donde lo simbólico y el significado de los fenómenos no es algo que pueda ser captado en forma independiente de los sujetos que lo vivencian y enfrentan, pues es el mundo de la vida cotidiana y éste es a su vez un universo de significación donde la cultura forma parte de una textura del sentido que se origina en las acciones humanas.

A diferencia de la *erklären* (explicación causal), que solamente acepta la observación externa y objetiva de los fenómenos, la comprensión es la forma de conocer por la vía interpretativa; se interpreta para comprender a través del lenguaje que tiene lugar en el diálogo; mediante preguntas y respuestas comprendemos junto a los otros, interrogamos a los textos, damos razones y la intercambiamos en un procedimiento dialógico. Interpretar un texto es una forma de dialogar y de escuchar, entenderse y relacionarse con otros en donde hay un trasfondo moral y político; por esta razón, la práctica de la interpretación incide en las actitudes éticas del sujeto. Esta fenomenología hermenéutica es una ontología del ser, en donde la interpretación se recrea o regenera entre el texto y el intérprete, es por ello que en el proceso de interpretación lo ontológico se construye en el diálogo sin importar que sea escrito o hablado.

Porque antes de ser sujetos (del yo pienso) somos sujetos del mundo de vida, de existencia, de símbolos, deseos y emociones, y porque justamente ese ser es el que le da vida al ser que piensa; esta hermenéutica requiere de una habilidad decodificadora que rompa con la superficialidad muchas veces engañosa, ambigua o polisémica de un texto para penetrar en el mundo del autor, de tal modo que sea posible comprender sus tendencias de representación, intenciones, concepciones, inclinaciones, sentimientos y pensamientos, para arribar de una forma compresiva e interpretativa adecuada a la profundidad del sentido del texto o del autor.

Para la realización del ejercicio hermenéutico existen diferentes posturas; la subjetivista, que da prioridad al lector; la objetivista, donde el

autor es lo más importante y la analógica, que establece una mediación entre la intención del intérprete y la intención del autor.

En el acto interpretativo están presentes dos fuerzas; la metonimia y la metáfora; en la metonimia o univocidad, de proporción propia, necesita significado y efecto a la causa, el discurso de la modernidad europea orienta en el sentido unívoco desde una actitud logocentrista para construir una narrativa que niega la realidad de la otredad, esta univocidad tiene un contexto absoluto que define el texto de manera perfecta. Esta hermenéutica, dice Beuchot (2000. p. 45), descendiente del positivismo, es llamada hermenéutica pragmática, positivista o de la univocidad, sostiene que sólo hay una interpretación válida y tiene que ser compartida por todos; surge de la filosofía analítica, al tener como fundamento la objetividad busca el conocimiento que es comprobado empíricamente para no permitir subjetividad alguna; busca el significado unificado o la reducción al máximo de la polisemia y tiene como ideal la univocidad propia de la filosofía científica, utilizando las expresiones que se dan en un sentido completamente igual para todos sus referentes; de modo que no cabe la diversidad, pues su objetivo es llegar lo más posible a la unicidad de comprensión; es decir, sólo hay una interpretación válida y las demás son en su totalidad incorrectas.

Para Habermas (1989, p. 36), la interpretación de la realidad se establece en función de las formas que asume la relación sujeto-objeto en la generación de conocimiento, lo que conlleva implicaciones sociales, políticas, ideológicas y culturales que ayudan o no al proceso de elaboración de juicios consensados respecto de cómo actuar de manera racional y moral; es un reconocimiento intersubjetivo que promueve una práctica comunicativa. No se trata de una acción objetiva sino eminentemente subjetiva que se orienta por normas sociales y se define desde el nivel del lenguaje ordinario subjetivamente compartido que responde a expectativas recíprocas de comportamiento.

La hermenéutica abre nuevamente el debate del relativismo versus universalismo, de las variables culturales ante constantes naturales, del ser humano individual y colectivo, el reconocimiento de la pluralidad cultural, los comportamientos, los valores y los juicios, los procesos de raciocinio, la presencia de mitos y fábulas, entre otros; que a su vez son relativos, en relación a un universo de sentido propio del contexto cultural.



Algunos autores contemporáneos como Carr y Kemmis (1998), Elliott (1987) y Grundy (1987), han visto en la hermenéutica una presencia metodológica y comprensiva muy valiosa no sólo para posibles aplicaciones en la investigación educativa y el *currículum* sino que han tratado de fundamentar su sentido reflexivo, crítico y ético en la educación a través de las aplicaciones emancipatorias de Habermas (1992); por lo que la hermenéutica como método, justamente por su carácter comprensivo e interpretativo, avanza en el conocimiento histórico-crítico ya no sólo en los textos escritos sino en el mundo simbólico, tan rico y variado, como lo es el educativo en donde el reto es mayor cuando lo que ocurre en la escuela y en las aulas es un mundo de relaciones y de conflictos que parece indiferente ante las determinaciones instrumentales impuestas por los modelos curriculares actuales.

De igual manera, filósofos mexicanos como Samuel Arriarán (1999, p. 121) (Arriarán y Beuchot, 1999, p. 18), replantea el análisis de la cultura como un proceso histórico de dominación cultural, sujeto a resistencias y acomodaciones como elemento fundamental de un multiculturalismo, que como él refiere alude a la posibilidad de desarrollar dentro de un marco democrático una diversidad de identidades, valores y formas culturales a través de su propuesta teórica en torno a la hermenéutica barroca, intenta generar una nueva lectura filosófica latinoamericana para revalorar el proyecto democrático desde una racionalidad no occidental, centrando la acción simbólica y el barroco para comprender otras realidades

Con la categoría de barroco, intentan construir una posición menos antinómica y más fecunda, como Ricoeur (2002) le llama, no sólo con base en el enfrentamiento entre las dos posturas extremas que han predominado en el discurso de la modernidad: la univocidad y la equivocidad sino replanteando el análisis de la cultura como elemento fundamental del multiculturalismo para el desarrollo de una formación de un sujeto distinto que, como él dice, puede constituirse a través de una educación más sensible y ética.

### **3. La hermenéutica analógica**

Analogía, del vocablo griego *analogique*, puede ser traducido como proporción correspondiente y concordancia entre varios. Cicerón (106-43

a.C.) Quintiliano, (35-95 d.C.) y Agustín de Hipona (354-430) tradujeron el *kat'analogían* aristotélico por *secundum proportionem*; conservando ese sentido, los grandes escolásticos, Tomás de Aquino y Buenaventura, usaron los términos *proportio*, *secundum*, *proportionem*, *proportionaliter* y *analogice*; para los latinos, el nombre *proportio* equivale a parte, *proportionem*, prorratio; a cada uno según su parte en el negocio, o a todos igual proporcionalmente.

Su origen se centran en Grecia, la cuna de la filosofía occidental, está compuesto del prefijo *ana* y del sustantivo *logia*, de *logos*; *ana* equivale a la partícula latina *sicut* como, así como, y *logos* equivale, entre otras acepciones, a la palabra latina *ratio* razón. *Logos* o razón es la conmensuración o adaptación entre dos cantidades homogéneas; por ejemplo, entre dos y cuatro, donde cuatro es el duplo de dos: analogía se entiende como correspondencia o proporción entre dos *logos*; es decir, su conmensuración o conveniencia, tanto entre números como entre cantidades continuas, relación de semejanzas entre dos o más objetos distintos que, siendo diferentes, tienen cierto parecido; esto es, cierta similitud en la diferencia y algo en la diversidad, dos cosas son análogas según la semejanza y la diferencia debido a que la proporción no puede ser jamás de una cosa igual en un solo aspecto; en términos generales lo análogo es lo "[...]que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido, en parte idéntico y en parte distinto predominando la diversidad..." (Beuchot, 1997b, p. 28); es preciso decir que en el razonamiento cotidiano se usa tanto el juicio de analogía como la relación razonada analógicamente, esto significa que el construir una relación de analogía entre dos fenómenos es también emitir un juicio entre dos fenómenos, ya que entre el pensamiento y el objeto se interpone el análogo que facilita la comprensión.

Platón y Aristóteles clasifican los conceptos en tres categorías: unívocos, análogos y equívocos, se denominan conceptos unívocos, verdaderos y universales a los que en sentido totalmente semejante o perfectamente idéntico permiten una correspondencia según el nombre y el significado bajo un género o especie para predicarse de muchos según una misma razón; es decir, expresan sus significados con el mismo concepto; como el concepto hombre, que incluye universalmente a todos los hombres en cuanto el concepto de naturaleza humana o animal.

Los equívocos son predicados accidentales, no convienen en ningún género ni trascendental, se aplica a todos y cada uno de los términos en

sentido completamente distinto; lo equívoco se divide en equívoco por casualidad y equívoco por deliberación; en los primeros, el significado por el término es totalmente diverso, es el simplemente equívoco y a él conviene lo establecido en la definición; ejemplo, perro, para referirnos a un animal y a una constelación y en el equívoco por deliberación, sus significados son de acuerdo a cierta proporción como sano, para el animal o una planta.

En los conceptos análogos, lo análogo es "[...]en parte idéntico y en parte diverso, tiene más de diversidad que de identidad, se preserva más lo otro que lo mismo, más lo particular que lo universal o común..." (Ferrer, 1990, p. 28); es algo intermedio entre el concepto formal de lo unívoco y lo equívoco como punto intermedio incorpora dentro de sí la universalidad tanto del nombre como del significado; utilizar un concepto en forma de analogía quiere decir que sin perder su significación original se emplea de un modo proporcional. Lo análogo tiene un margen de variabilidad significativa que le impide reducirse a lo unívoco pero que también le impide dispersarse en la equivocidad; es por ello que para Aristóteles (1987, pp. 150-151) significaba doctrina de la igualdad de razón aplicándola básicamente a problemas ontológicos por medio de lo que se ha llamado analogía del ente.

La analogía como herramienta filosófica puede ayudarnos a dar cuenta de la complejidad entre la relación de igualdad y diferencia, universalidad y particularidad, lo individual y lo comunitario en la educación; la analogía, ordena, organiza y relaciona la multiplicidad y la diversidad; esto es, puede jerarquizar y articular siempre y cuando haya algún elemento o elementos comunes. Si la diversidad es absoluta, la analogía no puede llevarse a cabo, así como tampoco puede si es un todo único, ya que no hay elementos a ordenar. (Aristóteles (1987)

Para Beuchot (2000) la analogía no se da en la realidad de manera unívoca o equívoca, siempre se busca el predominio de la diferencia y la polisemia o pluralidad de sentido; ya que en donde hay univocidad existe un solo sentido y por lo tanto no se requiere de la hermenéutica, no hace falta la interpretación como tampoco en la equivocidad, ya que es ambigua. Siempre se necesita una polisemia analógica para que sea posible la interpretación, para que haya hermenéutica.

La analogía como instrumento lógico de la filosofía nos permite atender los elementos contextuales y particulares; se presenta como un pro-

cedimiento dialógico o de diálogo, ya que de alguna manera "[...]trata de conjuntar la universalidad y la particularidad... lo que la analogía hace es obligarnos a no perder de vista que, a pesar de la universalidad de las reglas, tenemos que tomar en cuenta y no perder de vista la particularidad de los casos concretos..." (Beuchot, 1997b, p. 68); en esta tensión de opuestos y de lucha de contrarios, se trata de respetar más las diferencias.

Para quienes creemos que la educación pública en México puede generar posibilidades de cambio y transformación a través de un proyecto pedagógico más humano y sensible al otro Mauricio Beuchot, filósofo latinoamericano que ha desarrollado una propuesta en torno a la hermenéutica analógica como una postura distinta para dar respuesta a la crisis de sentido de la posmodernidad en que nos debatimos hoy en día; se constituye en un referente necesario, en tanto que su propuesta de una hermenéutica analógica cuestiona la repetición y reproducción de modelos rígidos, autoritarios y univocistas que prevalecen en nuestras escuelas; ofreciéndonos una formación de virtudes que recupera la diferencia y el diálogo para desarrollar una actitud más *phronética* en los ámbitos muti-culturales que vivimos en las instituciones.

A través de la hermenéutica analógica, Beuchot intenta una posibilidad para lograr un equilibrio (no estático sino dinámico) al colocarse en el punto intermedio entre las dos posturas extremas, la de la univocidad y la equivocidad; es decir, en el límite de ambas, no por lo que limita o impide sino por lo que permite del univocismo de la modernidad propio de la línea positivista, representada por actitudes científicas y de un lenguaje unificador y el equivocismo de la postmodernidad, propio de la línea relativista o romántica, en aquello que se predica o se dice de un conjunto de cosas se da en un sentido completamente diverso.

## **Tipos de analogía**

La riqueza del conocimiento analógico se comprende a través de cada uno de los tipos de analogía; la analogía es siempre una proporción y como tal puede dividirse en cuatro aspectos: *Pluralidad*, nada es análogo respecto de sí mismo, sino por comparación a otros. *Semejanza*, cuando existe un término común de comparación; es decir, cuando la analogía participa de la univocidad. *Diferencia*, cuando la analogía participa de la equivocidad,

y el de *Relación*, se establece a partir de que toda proporción es una relación; la proporción implica siempre pluralidad y relación, lo que hace a su vez que la analogía se subdivide en la analogía de atribución o proporción y la analogía de proporcionalidad.

*La analogía de atribución o proporción simple*, la atribución para Platón requiere de grados o variables de grados entre el analogado principal y los analogados secundarios para poder establecer mayor o menor aproximación a la verdad y para Aristóteles es una formulación más lógica que coloca un atributo con orden y jerarquía; en este sentido la analogía de atribución se refiere a muchos objetos en orden a un término único y puede darse de manera vertical, ascendente o descendente, plantea una jerarquía de interpretaciones de lo más inválido a la verdad textual para alcanzar lo más que se pueda de univocidad.

Los escolásticos llamaron analogía de referencia, *proportions* o de proporcionalidad a la propiedad del término o de la noción que se verifica intrínsecamente en todos sus inferiores, sólo en razón de la relación que une, dos a dos, los términos de dos o muchas parejas, todos mantienen con su realización en sí mismos; es decir, la proporción que según Euclides (Grenet, 1948), permite un tipo de razonamiento a partir de la similitud o relación de dos cosas, entre dos o más aspectos u objetos que siendo diferentes tienen cierto parecido. Se considera a esta analogía como sinónimo de proporción matemática (cuando decimos que dos es la mitad de cuatro aplicamos proporcionalidad al decir que dos es a cuatro como tres es a seis y consecutivamente).

La analogía es una cierta conmensurabilidad entre cosas diversas a alguna de las cuales se asigna una perfección o también un nombre, sin embargo no se realiza en ninguna de ellas del mismo modo sino en grados diversos en una relación de prioridad y posterioridad; implica una jerarquía en la que hay un analogado principal, al que se atribuye el término de manera más propia y otros analogados secundarios, a los que se atribuye por relación a ese término principal, por ejemplo sano se atribuye al organismo, al clima, al alimento, a la medicina y a la orina; al organismo porque de modo propio tiene salud, al alimento porque la conserva, a la medicina porque la restituye y a la orina porque la manifiesta como signo. Implica varios sentidos de un texto que se organizan de manera jerarquizada; esto es, de manera tal que, aun cuando hay diferentes interpretaciones que se

aproximan al texto hay unas que se acercan más a la objetividad del texto que otras, estableciendo grados de verdad interpretativa.

Ontológicamente hablando, la analogía consiste en que varias cosas esencialmente diversas sean en cierto modo idénticas, de igual modo que la proporción matemática es de dos tipos; simple cuando dos cosas se comparan entre sí, cuando existe una cierta semejanza, aunque entre sí sean cosas diversas, como la materia y la forma y compuesta o de proporcionalidad.

La analogía de atribución, únicamente se verifica en un solo miembro (el analogado principal, *analogatum princeps*) y de una manera puramente extrínseca se atribuyen a los otros analogados secundarios en razón de una relación con el primero; es decir, "[...]el sentido de un término se aplica o se atribuye de manera privilegiada a un analogado principal y de manera menos propia, a causa de él o por parecido a él, a los analogados secundarios..." (Beuchot, 1997b, p. 40). De ello se desprende otra subdivisión: *la analogía por participación intrínseca formal y la analogía de atribución extrínseca*; en la primera, se presenta la analogía de dos cosas entre sí y no con otra para distinguirla de la analogía de desigualdad o analogía de dos; corresponde según la intención y según el ser; se da de forma análoga en el primer analogante y en todos y en cada uno de los analogados secundarios.

En la segunda, o *analogía de atribución extrínseca*, se refiere a la analogía de uno respecto a otro por algo extrínseco y, aún más frecuente analogía de muchos a uno y consiste en una referencia que no es real, sino sólo denominativa, en virtud de otras relaciones que tengan los menores con el analogado principal. Se trata de una semejanza puramente exterior que se da propiamente en uno solo de los analogados y en los demás sólo nominalmente.

*La analogía de desigualdad o analogía de dos respecto a uno tercero*, establece diferencias muy pequeñas, casi semejantes, se enfoca más hacia lo unívoco, es la menos propia a otras analogías; en esta proporción cosas diversas se consideran iguales desde el punto de vista de algo que tienen en común, pero este elemento común no posee un ser del mismo género en todos, a diferencia de la atribución extrínseca, la razón análoga estará formalmente en todos los analogados, aunque ninguno de ellos pueda tomarse como analogado principal ya que todos se comparan según una razón universal.

*La analogía compuesta o de proporcionalidad*, es proporción de proporciones cuando se comparan dos o más proporciones entre sí en virtud de la semejanza proporcional o proporción simple de varios objetos entre sí, ya sean de dos a dos o de muchos a muchos; cuando una pluralidad de cosas remite la misma relación a otra pluralidad de cosas diversas; dicho en forma matemática A es a B como C es a D. Este tipo de analogía es horizontal y en ella se distinguen dos proporcionalidades: la impropia o metafórica y la propia.

*La analogía de proporcionalidad impropia, trópica o metáfora*, entendida como la translación de sentidos y referencias, o la tensión entre el sentido literal y el sentido figurado (Beuchot, 1997b, pp. 40 y 56); la metáfora se presenta como un modo de expresión libre e imaginativo, cuyo procedimiento consiste en relacionar dos términos por una analogía y substituir un término por el otro.

*La analogía de proporcionalidad propia*, este tipo de analogía no es jerarquizante, da el conocimiento más literal o propio ya que todos los analogados tienen una significación propia; se da al presentarse el concepto del ser, intrínsecamente a todos los seres, realizándose formalmente en todos, pero en diversos grados; no es una mera relación lógica sino que asocia términos que tienen un significado en parte común y en parte distinto; existe una noción que se verifica intrínsecamente en todos los inferiores, la semejanza de la relación que todos mantienen con su realización en sí mismos; esta semejanza propia acontece entre los elementos constitutivos de todos los seres. Implica diversidad en el sentido que se estructura siguiendo porciones coherentes, resultando una interpretación respetuosa de la diversidad que busca no perder la proporción ni caer en lo desproporcionado.

La interpretación analógica, dice Beuchot (1996), permite lo más de objetividad interpretativa que postula la pragmática al tratar de alcanzar la intención que tuvo el autor; el significado del hablante y lo menos posible de subjetividad, haciendo caso a la experiencia de la hermenéutica abarca la analogía de desigualdad, de atribución y la de proporcionalidad propia e impropia constituyéndose en modelo analógico; no puede ser una universalización unívoca porque será proporcional a lo que podamos traducir para el otro, no se puede extender o generalizar sino se tiene que matizar.

Para Beuchot (1997b, p. 49) la hermenéutica analógico-icónica, recupera a la analógica al centrar la interpretación o la comprensión más allá

de la univocidad y de la equivocidad, la analogía permite diversificar y jerarquizar conformando un contextualismo relativo, no absoluto, y ello da la posibilidad de abrir nuestro espectro cognoscitivo sin perdernos en un infinito de interpretaciones que haga imposible la comprensión y caótica la investigación, sobre todo en el movedizo terreno de las humanidades.

A esta hermenéutica analógico-icónica se le podría llamar también hermenéutica del límite, o limítrofe, pues, como dice Beuchot (1997b, pp 53ss.), trata de poner un límite a la univocidad y a la equivocidad y además se coloca en el límite donde la univocidad y la equivocidad se tocan, recupera algo de cada una generando algo nuevo. Así, la analogía y la iconicidad nos colocan en el límite donde se juntan el hombre y el mundo, en el límite del lenguaje y del ser, de la natura y la cultura.

#### **4. La hermenéutica analógica como construcción metodológica**

Si bien la hermenéutica analógica no es sólo una propuesta metodológica sino un modelo teórico de la interpretación con presupuestos ontológicos y epistemológicos, como dice Beuchot (1997b, p. 41), que nos ayudan a resolver el antagonismo entre la igualdad y la diferencia a través de un punto intermedio entre la univocidad y la equivocidad; pues si se defiende solamente la igualdad se corren los riesgos de que se efectúe una imposición de los valores culturales del grupo más poderoso sobre los demás; en cambio sí sólo se defienden las diferencias, igualmente se corre el riesgo de que algunos grupos no encuentren rasgos comunes sobre los cuales construir la solidaridad que tanto requerimos en los momentos actuales, sobre todo desde lo escolar.

El modelo analógico nos permite por su elasticidad interpretar tanto textos metafóricos, figurados, no figurados e históricos, como psicológicos y sociológicos, entre otros; lo cual nos lleva de "[...]la analogía *textus* a la analogía *entis* y, por lo mismo, la metafísica intenta dar un margen a la interpretación que no la cierre en lo unívoco, pero que tampoco la dispare a la fragmentación e incomunicabilidad de lo equívoco, es un margen que se abre desde la analogía metafórica pasando por la analogía de atribución y la de proporcionalidad hasta la mera analogía de desigualdad..." (Beuchot, 1997b, p. 85) y justamente esta variación en la interpretación



de los significados da la posibilidad de polisemia o pluralidad de sentido que es la riqueza que da sus diferencias principales.

Este modelo analógico de la interpretación evita la pretendida univocidad a través de una sola interpretación como la única válida y también de la caótica equivocidad de las interpretaciones contradictorias entre sí que se consideran todas válidas; trata de ser un "[...]modelo intermedio entre lo unívoco y lo equívoco —con mayor— tendencia a lo equívoco que a lo unívoco, más inclinado a la diferencia que a la igualdad. Por eso —da— cabida a los significados metafóricos, pero también a los que rehúyen todo lenguaje figurado —estableciendo entre ellos— cierta jerarquía —en la que— unos son más propios que otros, por lo que no todas las interpretaciones son igualmente válidas sino que unas se acercan más que las otras a la verdad a la adecuación hermenéutica..." (Beuchot, 1997b, p. 86) para resaltar la proporcionalidad de los significados y de las interpretaciones y mediar la polémica entre la hermenéutica pragmática y la analógica.

*La hermenéutica pragmática*, surgida de la filosofía analítica, busca el significado unificado o la reducción al máximo de la polisemia, es el ideal de la univocidad para la utilización de las expresiones en un sentido completamente igual para todos sus referentes, de modo que se pueda llegar lo más posible a la unicidad de la comprensión. La pragmática tiene un origen lógico positivista que objetiva lo que dijo el hablante o el autor que es su intención (la *intentio auctoris*); usa un método hipotético-deductivo o abductivo en el que se emiten hipótesis interpretativas frente al texto para tratar de rescatar la intención del hablante o autor y después se ven las consecuencias de la interpretación a través del diálogo con otros intérpretes.

En cambio en la hermenéutica analógica no hay "[...]un significado único sino varios, pero no de manera indiscriminada, permite que un texto tenga varias interpretaciones válidas, no una sola, según niveles de validez; quien determina esa validez es el intérprete en la medida en que sea capaz de rescatar la intención del autor del texto (cuya intencionalidad es el criterio de verdad o de validez interpretativa". (Beuchot, 1997b, p. 42)

La hermenéutica analógica abre la puerta a un pensar distinto, a una racionalidad analógica que no caiga en el univocismo o en el equivocismo; es una racionalidad abierta y a la vez rigurosa que no se cierra en un único enfoque y en una verdad de modo reduccionista; pero tampoco se abre indefinidamente a cualquier enfoque y a demasiadas verdades sino que reconoce un límite para las verdades y los enfoques; da cabida al pluralis-

mo, a un pluralismo dialogante, pues la analogía hay que establecerla mediante el diálogo "[...]con los otros intérpretes y a veces cuando se puede, con el autor ... para obtener la proporción interpretativa ... de la diferencia, del avance. Razón dialógica y analógica confluyen entre la intuición y el discurso, entre la comprensión y el argumento, entre la innovación y la justificación de la misma..." (Beuchot, 1997b, p. 47); esta hermenéutica "[...]tiene que propiciar una constitución dialógica de la ética —sin— que se diluya en el solo consenso de los dialogantes..." (Beuchot, 1997b, p. 98), mediante la *phrónesis* o prudencia, pues ella puede conducirnos a la solidaridad que es lo que sostiene a la sociedad.

La analogía permite diversificar y jerarquizar en un contextualismo relativo, no absoluto; nos da la posibilidad de abrir nuestro espectro cognoscitivo sin perdernos en un infinito de interpretaciones que hagan imposible la comprensión y caótica la investigación; en suma, busca la adecuada proporción que se debe dar a cada interpretación para eliminar las que sean irrelevantes o falsas y para dar a las relevantes una jerarquía según grados de aproximación a la fidelidad al texto.

En este sentido, el modelo hermenéutico analógico permite, dentro de ciertos límites, interpretar los textos de los profesores; utilizando el criterio de atribución, que abarca varios sentidos de un texto, organizados de manera jerarquizada, en las que unos se acercan más a la objetividad del texto que otros y el de proporción, que implica la diversidad en el sentido, de tal manera que resulte una interpretación respetuosa de la diversidad de los sentidos de los profesores a fin de atender la riqueza de las diferencias, justamente según los grados de jerarquía y de proporción; elementos fundamentales en la analogía para no caer en los extremos de la dispersión relativista o equivocista de la interpretación de los significados de las prácticas de los profesores.

Al retomar los supuestos interpretativos de la hermenéutica y trasladarlos a un ejercicio metodológico distinto a la tradición dominante en la investigación basada fundamentalmente en la mera explicación (*Erklären*) se pasa de objetivar las prácticas docentes como cosas para colocarlas desde una mirada comprensiva (*Verstehen*), en tanto que las acciones del ser humano cobran sentido a partir del mundo subjetivo de los sujetos, lo que exige una sutileza y habilidad para romper con la superficialidad engañosa, ambigua o polisémica del texto, al reconstruir los sentidos y significados para recuperar diferencias y similitudes en los puntos

de enlace del análisis comprensivo, por lo que su discusión en colectivo permitirá llevar el ejercicio hermenéutico a otros niveles de reflexión y de mayor pertinencia interpretativa en el ámbito educativo.

## **5. El modelo analógico como un tipo de representación en la educación**

Es importante subrayar la producción rica y extensa del filósofo mexicano Mauricio Beuchot Puente que ha realizado en torno a la construcción de la hermenéutica analógica, formulada desde 1993, en el congreso filosófico celebrado en Cuernavaca, Morelos, México, a la fecha; entre ellos destacan, por ser los más representativos con el enfoque abordado se refieren:

(1997). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas.

(2000). *Tratado de hermenéutica analógica-Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM FFyL- Ítaca.

(2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*. Salamanca: San Esteban.

(2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. México: Herder.

(2004). *Usos de la hermenéutica analógica*. México: Primero Editores.

(2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: San Esteban.

(2006). *Hermenéutica analógica y hermenéutica débil* México: UNAM- FFyL.

(2006). Beuchot, M., y Primero R. L. E., *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*, México: Primero Editores.

(2006). *Lineamientos de hermenéutica analógica*. Monterrey: Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León [CONARTE].

(2007). *Hermenéutica analógica, símbolo, mito y filosofía*. México: UNAM- Instituto de Investigaciones Filológicas.

(2007). *Phrónesis, analogía y hermenéutica*. México: UNAM - Facultad de Filosofía y Letras.

(2008). *Ciencia mestiza – Hermenéutica analógica y psicoanálisis*. México: Torres Asociados.

(2009). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*, CONACyT-UPN. México: Plaza y Valdés.

(2010). *Hermenéutica analógica, símbolo y ontología*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

(2010). *Hermenéutica analógica y búsqueda de la comprensión*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua – Col. Textos Universitarios 95.

(2010). *Hermenéutica, analogía y derechos humanos*. México: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispát, A. C, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y Educación para las Ciencias en Chiapas.

Mismos que son presentados en una antología comentada y considerados por Luis Eduardo Primero Rivas, quien recupera trece textos éticos del pensamiento de Beuchot que fortalece y aplica a diversos campos de nuestra cultura y trabajo intelectual; el pedagogo e investigador de este campo, señala en su obra: *Lucha de Humanidades o de la Ética Analógica de Mauricio Beuchot (2011)*, que dicha investigación la realizó desde los parámetros de la filosofía de la hermenéutica analógica; por lo que sus lectores pueden favorecer un trabajo analítico posterior; la obra recupera en su primera parte los libros publicados de Mauricio Beuchot de 1997 al 2004; en la segunda, se concentran los de los años 2005 y 2006, y la tercera desde 2007 al 2010.

Si bien la hermenéutica analógica ha tenido su aplicación directa en el campo de la filosofía y como una herramienta metodológica en diversas disciplinas (derecho, filología, crítica literaria, la educación; entre otras, y a riesgo de irrumpir en sus presupuestos, creo que la noción de analogía puede ser considerada como un tipo de representación en la práctica docente, al pensarla no sólo como una elaboración mental sino simbólica de la realidad que se crea y recrea en el curso de las interacciones; en tanto permite una búsqueda de equilibrios, entre los símbolos de la realidad integrando una serie de elementos: los cognitivos, sociales, afectivos, valores, creencias y actitudes que van más allá de la reproducción en la conciencia de percepciones anteriores y más que verla como un modelo relacional lo veo como un procedimiento heurístico que recupera semejanzas en la proximidad de las diferencias como "[...]una búsqueda de la posibilidad para atender a las diferencias y la diversidad de sentidos e

interpretaciones, sin caer en la dispersión relativista del significado..."(Beuchot, 1997b, p. 32)

Esta forma de trasladar la noción de analogía nos permite promover una forma distinta de entendimiento, de comprensión y diálogo y por lo tanto, de argumentación al enfrentar a las dos opciones filosóficas presumiblemente incompatibles y hasta opuestas en el ámbito educativo: el universalismo o univocidad y el particularismo o equivocidad, que en su enfrentamiento pierden su posible enriquecimiento entre lo prescriptivo y lo cotidiano de la práctica educativa. La hermenéutica analógica no se cierra a una sola realidad ya que no hay un único modo de apreciarla, reconocerla o entenderla; es por ello que intento establecerla como otra forma de representación que nos permita mantener una apertura hacia lo múltiple y diverso en las interpretaciones de la práctica educativa, pues a partir de sus manifestaciones externas podemos reconocer la existencia no sólo del mundo social sino de la interioridad significativa de los sujetos, esta perspectiva de la hermenéutica nos permite colocarnos en un orden distinto al univocista y al equivocista para comprender el mundo institucional a través de los sentidos y significados que construyen los sujetos en torno a sus prácticas.

Las representaciones transitan de un plano constituido que se transforma en formas de pensar para intervenir en la vida institucional desplazándose de lo dado a lo dándose por su carácter simbólico que produce diversos sentidos es en el ambiente de intercambio y comunicación donde se depositan histórica y culturalmente un conjunto de normas, valores, creencias, tradiciones, hábitos, costumbres y símbolos que se constituyen en los elementos fundamentales para construir sentidos compartidos a partir de las visiones particulares de los sujetos.

Se trata de que a partir de reconocer las formas en cómo los sujetos damos sentido y significado a la realidad, es este caso la escolar, se construya una visión más holística del pensar, de desarrollar una razón acompañada con los otros en el diálogo, en la búsqueda con los otros, en compañía con los demás; ello nos obliga a desarrollar un razonamiento analógico que recupere la noción pitagórica de proporcionalidad para ayudarnos a valorar la realidad escolar.

La compilación de la obra de *Contextos de la hermenéutica analógica*, por Ricardo Bianco Beledo (en 2006), recupera facetas de la hermenéutica analógica, desde los fundamentos filosóficos hasta su aplicación en

el ámbito del multiculturalismo y la evaluación educativa; propuesta del filósofo mexicano Mauricio Beuchot, enriquecidos con trabajos de otros lugares; lo que muestra que se ha constituido en un movimiento con fortalezas como se señala en la obra. A ello se suman los trabajos reportados en los Seminarios Internacionales de hermenéutica analógica, Congresos y Coloquios nacionales e internacionales de Hermenéutica Analógica.

También como parte de las experiencias exitosas se encuentran distintos trabajos realizados; entre ellos se pueden señalar las aportaciones de Samuel Arriarán (1999), filósofo contemporáneo mexicano, interesado en la necesidad de revalorar el proyecto democrático latinoamericano que enfrente los procesos actuales de hibridación cultural, propios de una posición eurocentrista intolerante hacia los principios de otras culturas, y desde una racionalidad no occidental acompañado de la presencia de las teorías hermenéuticas centradas en la acción simbólica, irrumpe en la construcción de planteamientos filosóficos de la modernidad y posmodernidad con la teoría de la hermenéutica barroca.

Que ante la globalización que ha intentado homogeneizar prácticas culturales negando la existencia de otras culturas, se constituye como una nueva forma de racionalidad distinta a la de la razón ilustrada de la modernidad que ayuda al esclarecimiento de nuestra diversidad cultural, en donde lo simbólico y el mestizaje cultural abren nuevas posibilidades de entender y comprender las relaciones culturales del hombre latinoamericano en los complejos procesos de interacción entre sus tradiciones y la cultura occidental. Propuesta que desarrolla en dos dimensiones:

*Racionalidad simbólica* que cuestiona la visión univocista del mundo que está homogeneizando la cultura occidental y busca en la filosofía del barroco latinoamericano una postura distinta, que no caiga en la univocidad ni en la equivocidad sino en la pluralidad de sentido al replantear el concepto de cultura a partir de la comprensión de otras realidades.

*Estrategia de democracia y participación ética*, que sin anular la pluralidad cultural y la diferencia, centra en sus análisis a la cultura como elemento fundamental del multiculturalismo como la posibilidad de desarrollar dentro de un marco democrático una diversidad de identidades, valores y formas culturales para la construcción en una nueva práctica pedagógica, invitándonos a

una comprensión humana distinta, centrada en una hermenéutica del diálogo.

Al relacionar la hermenéutica, el barroco y el multiculturalismo, más allá de la mera exploración de las tradiciones culturales indígenas y de la presencia de los valores de la modernidad occidental, Arriarán busca generar procesos educativos que giren en torno a la formación multicultural de los profesores; en donde sirva como "[...]herramienta metodológica —que ayude a— revalorar los mitos y valores de culturas diferentes de la cultura europea occidental, -para una- mejor comprensión, ayudando a fundamentar el carácter emancipatorio —y a— disminuir o eliminar el univocismo existente en el proceso pedagógico..." (Arriarán en Arriarán y Beuchot 1999, pp. 112 y 113) cuya presencia determina cada vez más la vida institucional

En esta misma línea Samuel Arriarán, ha desarrollado:

(2001). *Multiculturalismo y globalización. La cuestión indígena*, México: UPN.

(2007). *Barroco y neobarroco en América Latina*. México: Itaca.

(2008). "Hermenéutica y multiculturalismo en América Latina", en Pablo Lazo Briones (Comp.) *Ética, hermenéutica y multiculturalismo*. México: Universidad Iberoamericana.

(2009). *Hermenéutica, multiculturalismo y educación*. México: Colegio de Posgraduados.

De igual forma, se han realizado trabajos por Elizbeth Hernández Alvidrez:

(2006). *La identidad cultural en la expresión neobarroca de la literatura narrativa latinoamericana del siglo XX*. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.

(2008). "Hermenéutica, literatura e identidad cultural", en Guadalupe Díaz Tepepa (Coord.) *Hermenéutica, antropología y multiculturalismo en la educación*. México: UPN.

Como se ha referido anteriormente, los trabajos realizados por Luis Eduardo Primero Rivas, que en forma conjunta ha publicado con Beuchot en el ámbito educativo:

(2003). *La hermenéutica analógica de la Pedagogía de lo cotidiano*. Colección Construcción Humana. México: Primero Editores.

(2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano. Colección construcción filosófica-serie textos básicos*. México: Primero Editores.

(2012). *Perfil de la nueva epistemología*, Colección Biblioteca de Filosofía y Educación. México: Publicaciones Académicas.

(2015). *La filosofía social desde la hermenéutica analógica*. Argentina: Círculo Hermenéutico.

Y como autor:

(1999). *Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano*. Colección Construcción Humana. México: Primero Editores.

(2004). *Balance de la emergencia de una propuesta pedagógica*. México: Publidisa.

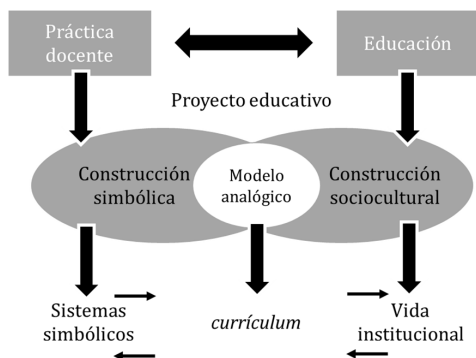
(2002). *Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano*. Colección Construcción Humana. México: Primero Editores.

(2010). *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: Torres Asociados.

En el campo de la formación inicial, se ha intentado buscar una alternativa a la tradición científica y llevarla a la educación a fin de colocarla como alternativa entre el univocismo y el equivocismo, como son los trabajos de Nava (2001) y (2005) Nava y Estrada (2015), al realizar el ejercicio de análisis comprensivo en procesos de indagación; donde el modelo analógico es considerado una opción viable que permite clarificar la pretensión de verdad en el campo educativo, y que es radicalmente distinta a la de las ciencias naturales, vía su explicación metodológica de la tradición positivista, pues sus aproximaciones sólo pueden ser parciales, transitorias y relativas en la práctica docente; características que surgen de la pertinencia del sujeto educativo al ámbito de la comprensión interpretativa y la cual se constituye en herramienta principal de las ciencias



sociales para investigar el mundo social y humano desde los sistemas simbólicos y de vida institucional como se muestra en el siguiente esquema:



De igual forma, el trabajo: *La Hermenéutica Analógica aplicada a la Didáctica: Algunas consideraciones preliminares* (2016), en coautoría por Francisco José Francisco, Anabel Paramá, Susana Gómez Redondo, Iván Bueno, Elena Jiménez e Isabel Caballero, quienes a partir de las bases de la didáctica, la constituyen como una ciencia hermenéutica; disciplina híbrida que necesita de una intermediación epistémica fuertemente analógica.

Y los trabajos para elaborar documentos recepcionales como los de:

(2008). Monroy Dávila, Fernando. *La práctica evaluativa interpretada en clave analógica*. México: UPN.

(2009). Arturo Cristóbal Álvarez Balandra. *El corpus categorial y el método en la hermenéutica analógica para la interpretación de los procesos educativos*. Tesis de Doctorado. México: UPN.

(2010). Beristain de Los Santos, Juan. *La teoría de la verdad como correspondencia o adecuación analógica sobre el realismo y la verdad en el camino de la analogicidad de Mauricio Beuchot Puente*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía. Xalapa. Veracruz: Instituto de estudios Superiores Rafael Guizar Valencia.

(2016). Barraza Cornejo, Martín. *Hermenéutica Analógica: Reconstrucción Ontológica en Mauricio Beuchot*.

## 6. Reflexiones generales

La hermenéutica analógica se aproxima a la hermenéutica fenomenológica, pues el sentido de la comprensión es considerada no sólo una forma de conocimiento sino parte del ser humano y de su devenir histórico; es decir, parte del contexto social, cultural e histórico del autor y del intérprete; por lo que el comprender no es sólo un método sino una forma de convivencia, es un ejercicio que nos acerca más a la realidad; entonces la hermenéutica no es sólo un método sino una forma de convivencia por la que se accede a las reglas que gobiernan la conducta individual y las prácticas sociales de los sujetos.

La hermenéutica analógica no es sólo un modelo teórico de interpretación sino una propuesta metodológica que nos ayuda a comprender la realidad educativa a fin de desarrollar una nueva forma de pensar para el actuar pedagógico que haga frente a las formas hegemónicas de la globalización inscrita en el campo escolar. Para ello, necesitamos incorporar en los procesos de formación docente una presencia ética y filosófica distinta que haga frente a las prácticas instrumentalistas; se trata de fundamentar, no solo más comprensible sino de incidencia en una convivencia capaz de recuperar los fines y valores en medio de las diferencias, en donde los principios democráticos reconozcan no sólo lo que se gana o pierde en los procesos de formación inicial sino que abra espacios a la posibilidad de acciones contrahegemónicas.

En ese sentido, la práctica educativa implica un proceso de comprensión y de acción crítica compartida, que fortalezca la responsabilidad social a través de una práctica ética más allá de una mera adquisición de conocimientos, capacidades, habilidades y competencias estandarizadas, vía perfiles y parámetros establecidos por el Estado, que lo que ha hecho con la supuesta reforma en la educación obligatoria y como consecuencia sin real consulta o reforma alguna a la educación normal, es disfrazar la presencia instrumentalista de la sociedad capitalista y arropar con ella la nueva figura de un docente profesionalizante.

Esta perspectiva hermenéutica nos da la oportunidad de comprender críticamente los actos y las prácticas subjetivas e intersubjetivas que conforman la realidad simbólica de la que también somos parte y de responder como una condición de posibilidad, interpelando el discurso uní-

voco totalitarista, hegemónico y arbitrario que ha imbuido el ámbito de la educación.

Sin pretender una postura ingenua, considero que la hermenéutica analógica aplicada a la educación es una herramienta filosófica y metodológica altamente valiosa para quienes frente al determinismo del univocismo curricular pretendemos enfrentar los procesos de hibridación educativa a fin de no quedar subordinarnos a ellos, a través de promover una conciencia crítica que como estrategia alternativa nos ayude a recuperar los valores no occidentales para fundamentar el carácter emancipatorio de nuestra práctica.

## Bibliografía

**Aristóteles. (1987).**

*Metafísica*. España: Gredos.

**Arriarán Cuellar, Samuel. (1999).**

"V. La hermenéutica simbólica de Clifford Geertz", en: *La fábula de la identidad perdida. Una crítica a la hermenéutica contemporánea*. México: Itaca.

Arriarán Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente. (1999).

*Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México: Itaca.

**Beuchot Puente, Mauricio. (1996).**

*Analogía Filosófica*. 10/1

\_\_\_\_\_. (1997a).

*Perfiles esenciales de la hermenéutica*. Col. de Bolsillo. No. 3. México: IIFL-UNAM.

\_\_\_\_\_. (1997b).

*Tratado de hermenéutica analógica*. México: FFL-UNAM.

\_\_\_\_\_. (2000).

*Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: FFL-UNAM-Itaca.

**Bourdieu Pierre. (1984).**

*El espacio social y la génesis de las clases*. Alemania: Universidad de Frankfurt.

**Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. (1998).**

"3. El planteamiento interpretativo de las ciencias sociales", en: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

**Carrillo Canán, Alberto, (Coord.)(1999).**

*Hermenéutica analógica y diálogo intercultural*. Puebla: BUAP- CONACYT.

**Cassirer, Ernst. (1999).**

"IV. El mundo humano del espacio y del tiempo", en: *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: FCE.

**Dilthey, Wilhelm. (1978a).**

"II. Las ciencias del espíritu constituyen un todo autónomo frente a las ciencias de la naturaleza", en: *Obras de Wilhelm Dilthey I. Introducción a las Ciencias del Espíritu*. México: FCE.

\_\_\_\_\_. **(1978b).**

"Schleiermacher", en: *Obras de Wilhelm Dilthey V. Hegel y el idealismo*. 2ª. Ed. México: FCE.

**Eco, Umberto. (1998).**

*Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

**Elliott, John. (1987).**

*La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

**Ferrater Mora, José. (1990).**

*Diccionario de Filosofía. Tomo I y III*. K-P. Madrid: Alianza.

**Grenet, Paul. (1948).**

"Les origines de L'analogie philosophique", en: *Les dialogues de Platón*. Rouen: Editions Contemporaines.

**Grundy, Shirley. (1987).**

*Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

**Habermas, Jürgen. (1989).**

*Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Taurus.

\_\_\_\_\_. **(1992).**

*Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

**Heidegger, Martín. (1993).**

"El problema de una destrucción de la historia de la ontología" en: *El ser y el tiempo*. España: Planeta-Agostini.

**Mardones, José María. (1991).**

"Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota de una polémica incesante", en: *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.

**Martínez, Ana Teresa. (2007).**

*Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica: Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Manantial.

**Nava Avilés, María Verónica**

"La hermenéutica barroca una construcción filosófica-educativa de Samuel Arriarán", en: Arriarán, Samuel y Elizabeth Hernández. (2001). *Hermenéutica analógica - barroca y educación y formación docente*. Colección Textos No. 27. México: UPN.

\_\_\_\_\_. **(2003).**

"La constitución de un ethos barroco en la educación. Un acercamiento desde la hermenéutica analógica barroca", en: *Revista Devenires*. Morelia. Michoacán México: Facultad de Filosofía "Samuel Ramos". Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. IV. 7.

**Nava Avilés, María Verónica y Carlos Estrada Sánchez. (2015).**

"Los Consejos Técnicos Escolares vs Ethos Institucional", en: *Congreso Internacional de Educación*. Currículum. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

**Primero Rivas, Luis Eduardo. (2011).**

*Lucha de Humanidades o de la Ética Analógica de Mauricio Beuchot.* México: Torres Asociados- Red Internacional de Hermenéutica Educativa.

**Ricoeur, Paul (2002).**

"II. ¿Explicación o comprensión? y "Explicar y comprender", en: *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II.* México: FCE.

\_\_\_\_\_. **(2003).**

"Existencia y hermenéutica", en: *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica.* México: FCE.

**Salazar, Philippe-Joseph. (2009).**

*L'hyperpolitique, une passion française.* Paris: Klincksieck.

**Schutz, Alfred. (1974).**

*El problema de la realidad social.* Buenos Aires: Amorrortu.

**Vico, Giambattista. (1978).**

"Cap. II. La sabiduría vulgar es regla del mundo de las naciones", "V. Orden natural de las ideas humanas en torno de una justicia universal" y "Cap. VIII. Diseño de una historia ideal eterna", en: *Principios de una ciencia nueva en torno a la naturaleza común de las naciones.* México: FCE.

**Weber, Max. (1981).**

*Economía y Sociedad.* México: FCE.



## **CURRÍCULUM AUTORES**

### **MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS**

Doctora en Educación (UPN), Docente Investigadora de TC en Pedagogía de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), Asesora y Directora de tesis (Licenciatura y Posgrado), Coordinadora del Cuerpo Académico en Consolidación de Gestión Escolar de la ENSM ENSMX-CAEC5, Coordinadora principal de obras en Red Nacional e Internacional, autora, coautora de artículos y capítulos de libros sobre formación docente, gestión escolar, trabajo colaborativo, liderazgo y complejidad; investigadora principal y coordinadora de temas sobre educación, Pedagogía, formación docente, diseño curricular y gestión escolar. Posee Perfil Deseable PRODEP. Realiza Estudios Posdoctorales en el Centro de Ciencias de la Complejidad C3 de la Universidad Nacional Autónoma de México. [estnav@hotmail.com](mailto:estnav@hotmail.com)

### **ALEJANDRA ÁVALOS ROGEL**

Es doctora en Educación por la Universidad de España y México. Es Maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV. Es Jefa del Departamento de Investigación y Experimentación Educativa de la Escuela Normal Superior de México y tiene el perfil PRODEP. Ha sido autora y coautora de artículos en libros. En el 2019 coordinó el libro Investigación y formación docente. Investigación en las escuelas normales, currículo y evaluación. Desarrolla líneas de investigación sobre Didáctica de las Matemáticas, Formación docente y Gestión escolar. Es coordinadora del cuerpo académico: Ciencia, tecnología y sociedad en la educación obligatoria y la formación de docentes. Es coordinadora del Componente Académico de la REDIREC. [alejandraavalosrogel@gmail.com](mailto:alejandraavalosrogel@gmail.com)

### **JOSÉ LUIS ÁNGEL UBERETAGOYENA LOREDO**

Doctor en Ciencias de la Educación por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, Docente investigador de lingüística y análisis de textos, relaciones entre el psicoanálisis y la educación en la Escuela Normal Superior de México.

### **MANEL SALVADOR SAAVEDRA REGALADO**

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación de España (UNED). Asesor de cursos en los niveles de licenciatura y posgrado, además de coordinador del posgrado en la Escuela Normal Superior de Michoacán. Investigador principal de más de 20 títulos sobre la formación docente y el desarrollo curricular. Investigador principal de más de 20 investigaciones sobre los temas de formación de formadores y epistemología. Posee el perfil deseable en el PRODEM de la DGESE.





*Herramientas metodológicas de investigación*  
*Construcciones para la gestión escolar*  
Este archivo se editó en los talleres de pre-prensa  
en el mes de agosto de 2020  
en los talleres gráficos de  
Castellanos editores, S.A. de C.V.  
Martínez del Río 167-E  
Col. Doctores, Alcaldía Cuauhtémoc  
México, Distrito Federal, C.P. 06720  
Tel.: 55 26 14 18 66  
Tiro: 500 copias