



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Universidad Pedagógica Nacional

UNIDAD AJUSCO

Análisis. Evaluación y Propuesta de Elaboración de Paquetes Didácticos Alternativos de la Asignatura Teoría Educativa, Correspondiente a la Licenciatura en Pedagogía de la Escuela Normal Superior de Jalisco

Paquete Didáctico Muestra:
Teoría Educativa III. - Metodología

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

Licenciado en Pedagogía

P R E S E N T A :

Benito Navarro Robles

México, D. F., Marzo de 1992



SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA
DEPARTAMENTO DE EDUCACION PUBLICA

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JALISCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

CURSO EXTRAESCOLAR
FASE ABIERTA

TEORIA EDUCATIVA III - METODOLOGIA
- PAQUETE DIDACTICO -

GUADALAJARA, JAL. ENERO DE 1991

PROFESOR BENITO NAVARRO ROBLES

TEORIA EDUCATIVA III - METODOLOGIA

- PAQUETE DIDACTICO -

I N D I C E

	Página
I.- PRESENTACION	6
II.- ESTRUCTURA DEL CURSO	
A. INSERCIÓN CURRICULAR	9
B. MODALIDAD EXTRAESCOLAR	11
C. PROGRAMA SINTETICO	17
III.- ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE E INVESTIGACION	
<u>UNIDAD I: LA CIENCIA</u>	
A. OBJETIVO	23
B. DESCRIPCIÓN	23
C. LECTURAS	26
Braunstein, Néstor A. "¿Como se constituye una ciencia?"; en <u>Psicología: Ideología y Ciencia</u> . México, Siglo XXI; pp. 7-20	26
D. ACTIVIDADES	36
<u>UNIDAD II: TEORIA GENERAL DEL METODO E INVESTIGACION PEDAGOGICA</u>	
A. OBJETIVO	39
B. DESCRIPCIÓN	39
C. LECTURAS	45
Rojas, Soriano, Raul "Reflexiones sobre el proceso de investigación científica"; en <u>El proceso de la investigación científica</u> . México, Trillas, 1985; pp. 21-32	45

_____ . "El papel de la teoría y del mé- todo en la construcción del conocimiento"; en <u>ob. cit.</u> , pp. 55-68	52
Bourdieu, Pierre et al "La Ruptura" y -- "Construcción del objeto" (Durkheim, Mauss y Marx: Selecciones); en <u>El Oficio de So- ciólogo</u> 9a. edición. México: Siglo XXI, - 1986; pp. 129-137 y 204-207	62
Tecla Jiménez, Alfredo "los datos de la - intuición viviente, de la representación y la construcción del objeto de estudio"; en <u>Metodología en las Ciencias Sociales</u> vol. 1. México: Ediciones Taller Abierto, 1983; pp. 235-247	71
Freire, Paulo "Educación y concienciación" en <u>La educación como práctica de la liber- tad</u> . México: Siglo XXI; pp. 97-122	78
D. ACTIVIDADES	94
<u>UNIDAD III: LA METODOLOGIA EN LAS CORRIENTES - PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS</u>	
A. OBJETIVO	98
B. DESCRIPCION	98
C. LECTURAS	101
Salvat "Las grandes Corrientes Pedagógi-- cas actuales"; en <u>La Nueva Pedagogía</u> . Bar celona: Ed. Salvat (Biblioteca Grandes Te mas N°. 67), 1975; pp. 85-142	101
Moreno, Montserrat "¿Es el niño capaz de inventar?"; en <u>Cuadernos de Pedagogía</u> . Ma drid, junio de 1981, número 78	117
D. ACTIVIDADES	121
<u>MODULO: INVESTIGACION-DOCENCIA-SERVICIO</u>	
A. PROBLEMAS EDUCATIVOS	125
B. OBJETIVO GENERAL DEL MODULO	127
C. FASES Y METODOLOGIA GENERAL DE LA INVESTI GACION	
1. Diseño de investigación modular	127
2.- Operación modular	128

IV.- PLAN DE EVALUACION Y ACREDITACION

A. CONCEPTUALIZACION	140
B. PLAN DE EVALUACION	143
C. PLAN DE ACREDITACION (PRODUCTOS)	144

I . - P R E S E N T A C I O N

Este paquete didáctico que hoy se pone a disposición de la comunidad académica de la Escuela Normal Superior de Jalisco para el desarrollo en la Fase Abierta del Curso Extraescolar, de los contenidos de tres de las cuatro unidades del programa de la asignatura; TEORIA EDUCATIVA III (Metodología), pertenece a la categoría de paquetes didácticos autosuficientes debido a que en él se integran una serie de elementos formales y conceptuales que debidamente tratados harán posible la vinculación del conocimiento teórico con la práctica, recuperando la experiencia docente cotidiana a través de la instauración de procesos participativos de investigación y aprendizaje grupal que incidan en la solución de problemas educativos concretos del ámbito de acción del maestro alumno de la licenciatura en Pedagogía.

Elaborado en la perspectiva de la Didáctica Crítica, conceptualmente el paquete destaca la importancia que en la formación del pedagogo tiene el estudio de los contenidos de la asignatura de referencia; ofrece sugerencias generales de estudio y un bosquejo previo a cada texto; para una mejor comprensión de sus contenidos, así mismo, a través de un intento de aplicación mixta asignatura-concepción modular por objetos de transformación, se promueve la integración de contenidos en el ejercicio de investigación real de proble-

mas educativos y se establece, finalmente, una distin-----
ción teórica - operativa, adaptada al paquete, de los con---
ceptos de evaluación y acreditación. En su organización for-
mal, el paquete consta de cuatro capítulos siendo el primero
esta presentación; el segundo la estructura del curso; el te-
tercero las actividades de aprendizaje e investigación, que
incluyen lectura de textos con cuestionarios adjuntos, indi-
cación de actividades y notas técnicas sobre criterios de
elaboración de los productos y un módulo de investigación; y
el cuarto capítulo es el Plan de evaluación y acreditación.

Los textos seleccionados corresponden a algunos au
tores representativos del pensamiento filosófico, científico
y pedagógico contemporáneo que han tenido influencia en la
fundamentación teórica de la metodología en la Didáctica Crí
tica. Los textos son para algunos temas, fragmentos de fuen-
tes directas, y para apoyar el logro del objetivo general -
del curso de Teoría Educativa III, en su versión renovada,
que es el de " Conceptualizar a la metodología como el vín--
culo entre la teoría y la práctica".

Una lectura exploratoria de la estructura del pa
quete constituye el punto de inicio a una aventura de apren-
dizaje que pretende ser diferente al interactuar con el ob--
jeto de conocimiento a través de lectura crítica, discusio--

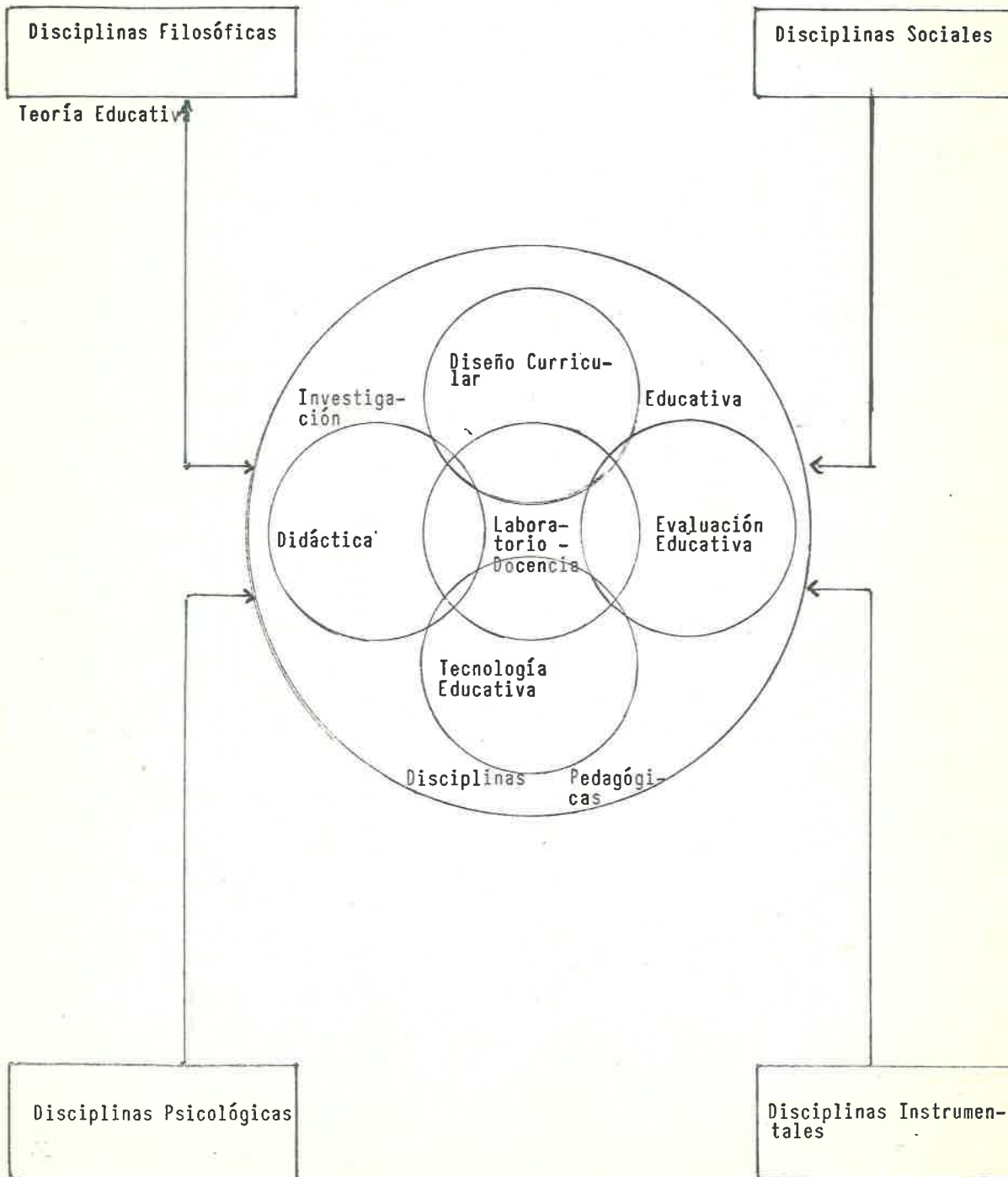
nes grupales, elaboración de resúmenes, diálogo, paráfrasis,
comentarios, reseñas, etc.

II.- ESTRUCTURA DEL CURSO:

A. INSERCIÓN CURRICULAR:

Teoría educativa III (Metodología) y los demás cursos de esta serie, se encuentran ubicados en el plan de Estudios como disciplinas filosóficas en la línea curricular que agrupa las asignaturas Diferenciales de la Especialidad y sus aprendizajes convergen, junto con los de las asignaturas de las líneas del Tronco común, en el espacio curricular del Laboratorio de Docencia, en que se da la integración teoría-práctica interdisciplinaria para generar propuestas pedagógicas innovadoras, con base en "una metodología de carácter operativo e investigador", que, por lo asentado en el Plan, supone una concepción didáctica de grupos operativos e investigación-acción participativa.

DIAGRAMA DE INTEGRACION



B. MODALIDAD EXTRAESCOLAR:

La modalidad extraescolar para cursos intensivos constituye una estrategia académica adoptada por la Escuela Normal Superior de Jalisco y tiene como finalidad formar docentes para los tipos medio y superior del Sistema Educativo Nacional.

Comprende dos períodos de trabajo; la Fase directa y la Fase abierta; excepto en el primer año, en que sólo se tiene la primera de estas fases.

1. Fase Directa

Se desarrolla en el período de julio y agosto durante seis semanas, en las que las actividades de Fase - Abierta se relacionan e integran con los contenidos programáticos no cubiertos con el paquete didáctico, a través de - una metodología didáctica que propicia la investigación, la participación y la interacción del alumno con los objetos de conocimiento y que puede asumir, entre otras, las modalidades de laboratorio, seminario y taller; para lograr los objetivos generales del curso.

2. Fase Abierta

Se desarrolla durante los meses de septiembre a junio y se concibe como un período de estudio sustentado en el autodidactismo, con apoyo del paquete didáctico y dos reuniones de asesoría, programadas en los meses de diciembre y marzo, respectivamente.

El estudio independiente de la Fase Abierta, se fundamenta en el postulado piagetiano que sitúa el origen de el conocimiento " No sólo en la sensación y la percepción, sino principalmente, en la totalidad de la acción " del sujeto en interacción con el objeto de estudio, mediante su participación crítica en un contexto social y educativo; y supone en el alumno el dominio de determinadas habilidades de trabajo intelectual para el manejo de técnicas de estudio como la redacción, la lectura, el subrayado, la síntesis el resumen, el ensayo, la graficación, etc. (1).

De acuerdo con esto , algunas de las funciones señaladas al alumno por el modelo académico (2), en la Fase Abierta del curso extraescolar, son:

- Organizar su trabajo con base en su propio ritmo y capacidades. El alumno es quien de manera consciente - decide donde, cuando y cómo aprenderá, el que administra su tiempo, selecciona y realiza las actividades de aprendizaje y no el que asume una actitud pasiva, receptiva, que aprende sólo lo que el profesor le enseña dentro de un horario rí---gido.

- Diseñar experiencias de aprendizaje en que se conjugue la teoría con la práctica y analizar desde diferen-tes enfoques los problemas que se plantean en situaciones específicas; de modo que sintetice resultados y arribe a con--clusiones, a partir de su actividad práctica concreta.

- Practicar métodos y técnicas de trabajo acor--des con su futuro desempeño social.

(1) DEP-ENSJ " Material de apoyo para la reunión académica previa a la Fase Directa del Curso Extraescolar. Guadalajara: Junio 19 de 1990 (Mimeo); 11 pp.

(2) Idem.

El desempeño de estas funciones, estimado alumno, es recomendable apoyarlas con la puesta en práctica de ciertas orientaciones didácticas para lograr mejor comprensión y resultados en el estudio, como serían, entre otras, las siguientes:

Elaborar un plan personal de estudio, en el que figuren por escrito las metas que pretendas alcanzar en determinados períodos, incluyendo su respectiva evaluación; ya que, como parte de una disciplina de estudio, no basta pensar lo que deseas hacer; es necesario llevar a cabo los proyectos, plantear nuevas metas y valorarlas oportunamente.

Una manera sencilla de elaborar dicho Plan, sería:

ACTIVIDAD	META Fecha: 25-III-90	EVALUACION Fecha: 25-V-90
Lectura	Ejemplo: Leer diariamente media hora.	Ejemplo: Lograda <u>Op</u> timamente.
Síntesis		
Análisis de Información		
Redacción		
Investigación		
Otras		

Toma en cuenta que estudiar representa una oportunidad valiosa para: (3)

- Comprender mejor la información
- Relacionar lo que estas aprendiendo con conocimientos anteriores
- Tener seguridad para participar en clases
- Formular nuevas preguntas
- Buscar información para aclarar dudas.

Lo más importante cuando leemos es lograr la comprensión de la información, esto significa que la lectura tenga un sentido y un significado.

Algunas sugerencias para lograr la comprensión en la lectura consisten en:

- Buscar las ideas principales de la información y la relación entre ellas.
- Relacionar la información nueva con aquellas que has aprendido antes sobre el tema, así como (cuando es posible) con problemas de la vida diaria.

(3) Las sugerencias de estudio incluídas en esta sección, proceden de: Pansza, Margarita y Sergio Hernández.
El estudiante; técnicas de estudio y aprendizaje. México: Trillas, 1990

- Formular preguntas en relación con el tema que estés estudiando.
- Elaborar ejemplos.

Evaluación de la comprensión de lectura:

Hay muchas formas de comprobar que has comprendido una lectura, algunas de ellas son:

- a) Poder señalar el asunto central, es decir, de que trata la lectura.
- b) Poner ejemplos diferentes a los que están en el texto.
- c) Reconocer cuándo se está hablando de un mismo asunto pero en diversas formas
- d) Pensar en aplicaciones de la información a distintos problemas.
- e) Formular un principio opuesto
- f) Hacer una apreciación valorativa del texto, " Leer entre líneas."
- g) Reflexionar sobre los hechos y conceptos más importantes que integran la información.

C. PROGRAMA SINTETICO:

Presentación

Este programa de estudio tiene el propósito de apoyarte con la orientación didáctica mínima sobre objetivos y contenidos de aprendizaje en la Fase Abierta del curso extraescolar, considerando que el enfoque didáctico del programa base (4) plantea que:

Teoría Educativa III, como curso de Metodología deberá propiciar en el alumno una actitud de compromiso hacia la elaboración de sus propios conocimientos a través del esfuerzo consciente de búsqueda, de investigación y de reflexión, en lugar de recibir pasivamente datos, informaciones y técnicas con la única (supuesta) obligación de memorizarlos y repetirlos cuando se lo soliciten.

Por eso, el programa está articulado alrededor de dos grandes ejes, el de los fundamentos de la metodología de la investigación de la práctica educativa y la metodología de las corrientes pedagógicas y didácticas; apoyando sus contenidos a los cursos del mismo semestre y formando conocimientos antecedentes necesarios para asignaturas de la misma serie y de cursos relacionados con la investigación educativa y la renovación del proceso didáctico, como son entre otros, Introducción a las Técnicas de Investigación Educativa y Laboratorio de Docencia.

(4) SEP. Programa de Estudios de Teoría Educativa III (Metodología); Plan 1983.

OBJETIVO GENERAL:

Establecer elementos de juicio sobre la conceptualización de la metodología como una etapa intermedia (vínculos entre la teoría y la práctica), que dimana de una posición filosófica y sociológica en relación con el objeto de estudio y hace pertinente la selección y aplicación de procedimientos operativos de investigación y didácticos; en cada situación concreta.

UNIDAD I: LA CIENCIA

OBJETIVO DE LA UNIDAD:

El alumno identificará las características de la ciencia y los obstáculos a que se enfrenta el proceso de constitución del conocimiento en las distintas disciplinas científicas.

CONTENIDOS:

- 1.1 Qué es la ciencia: Concepto y Características.
 - 1.1.1 El concepto de ciencia en el Racionalismo Crítico.
 - 1.1.2 Conceptos valorativos de ciencia: Esencialismo, Marxismo y Teoría Crítica.
- 1.2 La ciencia como construcción mental
- 1.3 Pensamiento cotidiano y pensamiento científico
- 1.4 La relación ciencia e ideología
- 1.5 Vínculo entre ciencia y Filosofía.

UNIDAD II: TEORIA GENERAL DEL METODO E INVESTIGACION
PEDAGOGICA.

OBJETIVO DE LA UNIDAD:

El alumno distinguirá los procesos y elementos de fundamentación teórico-filosófica de la metodología de la investigación.

CONTENIDOS:

2.1 La relación teoría-método en la construcción del conocimiento.

2.2 Conocimiento empírico y conocimiento teórico

2.3 Fases generales del razonamiento

2.3.1 Inducción-deducción

2.3.2 Análisis y síntesis

2.3.3 Analogía

2.4 Fundamentos filosóficos del proceso de investigación

2.4.1 Ruptura con las prenociones (Durkheim)

2.4.2 La función de las intuiciones (Marx)

2.4.3 El enfoque positivista de la investigación

2.4.4 El enfoque dialéctico de la investigación

2.4.5 La teoría de la investigación participativa en la docencia.

2.4.5.1 Investigación-Acción

2.4.5.2 Investigación etnográfica

UNIDAD III: LA METODOLOGIA EN LAS CORRIENTES PEDAGOGICAS CON
TEMPORANEAS.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD:

El alumno analizará los fundamentos epistemológicos, sociológicos y psicológicos de la metodología en las corrientes Pedagógicas contemporaneas.

CONTENIDOS:

- 3.1 La pedagogía Popular
 - 3.1.1 Técnicas Freinet
- 3.2 El enfoque de la No Directividad de Carl Rogers
 - 3.2.1 Grupos de Encuentro
 - 3.2.2 La educación centrada en el estudiante
- 3.3 La pedagogía del Análisis Institucional (Lobrot, Lapassade)
 - 3.3.1 El consejo Democrático (Ory Vázquez)
 - 3.3.2 La No Directividad Interviniente
 - 3.3.3 La autogestión pedagógica.
- 3.4 La Pedagogía Operatoria de orientación psicogenética
 - 3.4.1 Enseñanza Modular por Objetos de Transformación

3.5 Pedagogía Crítica Latinoamericana

3.5.1 La educación liberadora y participatoria (Freire, Fco. Gutiérrez)

3.5.2 La concepción de Grupos Operativos, de fundamento psicoanalítico.

UNIDAD IV: LA METODOLOGIA EN LAS CORRIENTES DIDACTICAS

OBJETIVO DE LA UNIDAD:

El alumno analizará los fundamentos epistemológicos, sociológicos y psicológicos de la metodología en las Corrientes Didácticas Tradicional, Nueva, Tecnología Educativa y Didáctica Crítica o renovada.

CONTENIDOS:

4.1 La metodología en la Didáctica Tradicional

4.1.1. Los pasos formales de Herbart

4.2 La metodología en la Escuela Nueva

4.2.1 Método de proyectos

4.2.2 Método de problemas

4.2.3 Enseñanza globalizada: Los centros de interés

4.3 La metodología en la Tecnología Educativa.

4.3.1 Modelos de enseñanza programada

4.3.2 Modelos de Instrucción

4.3.3 La microenseñanza

4.4 La metodología en la Didáctica Crítica



92963

92963

UNIDAD I: LA CIENCIA

A. OBJETIVO:

El alumno identificará las características de la ciencia y los obstáculos a que se enfrenta el proceso de constitución del conocimiento en las distintas disciplinas científicas.

B. DESCRIPCION:

La selección de la temática de estudio en esta unidad, tiene su justificación lógica en el reconocimiento de que el análisis y práctica de la metodología de la investigación y del proceso didáctico, requieren de una seria comprensión acerca de las características de la ciencia, expuestas desde la óptica de distintas escuelas filosóficas, entre las que figuran el Racionalismo Crítico con su concepto lógico empírico de ciencia neutral y el Esencialismo, Marxismo y Teoría Crítica que sostienen un "concepto valorativo de ciencia"; implicando estas posturas consecuencias para la teoría pedagógica respecto a una serie de problemas, como serían en el concepto lógico empírico, por ejemplo, los siguientes (5)

-
- (5) Von Cube. Félix . La Ciencia de la Educación. Posibilidades límites, abuso político; en De Alba, Alicia ¿ Teoría Pedagógica? (Anatología). México: UNAM/CESU, 1989

¿ Que forma tienen los enunciados de la ciencia de la Educación ? ¿ Cómo pueden probarse dichos enunciados? - ¿ que sistema de enunciados pertenece en definitiva al ámbito de la Ciencia de la Educación ?, etc.

En el segundo de los conceptos de ciencia asentados, y con base en las nociones centrales de la epistemología de Bachelard, obstáculo y ruptura, Néstor Braunstein hace una excepcional exposición en ¿ Cómo se constituye una ciencia?, del proceso de abstracción que lleva a la ruptura con las preconociones del sentido común y la manera como éstas interfieren en la reestructuración del conocimiento científico en diferentes disciplinas, principalmente las sociales, y -- llegan a tener un fuerte contenido ideológico, en alguna de las tres acepciones de este concepto explicado de énfasis por el autor y apoyado con ejemplos de la historia de la ciencia en la Física, la Astronomía, la Química, la Biología, el Psicoanálisis y el Materialismo Histórico. El texto de Brauns---- tein, en este paquete, resulta útil en dos sentidos: por una parte, cubre debidamente el estudio de los contenidos de la unidad, m con especial énfasis en los temas: La ciencia como construcción Mental, pensamiento cotidiano y pensamiento científico, la relación ciencia e ideología y el vínculo entre Ciencia y Filosofía y, por otra parte, tiene una estructura didáctica que facilita su comprensión, consistente en el

desarrollo de una idea nuclear expresada en un nivel más general y abstracto que el contenido del texto en el epígrafe o cita a Bachelard: " Hay que aceptar una verdadera ruptura entre el conocimiento sensible y el conocimiento objetivo"; esta idea constituye el organizador previo de los contenidos de la lectura (6).

Se sugiere una lectura exploratoria del texto y luego una lectura de comprensión.

Las actividades de aprendizaje aparecen al final del texto y son: un cuestionario y fichas de trabajo de síntesis-crítica (seis) cuya estructura se explica en una " Nota técnica de apoyo " .

(6) Ausubel, David P. y otros Psicología educativa; un punto de vista cognositivo. 2da. edición .
México Trillas, 1982, pág. 157.

Braunstein, Néstor A. Psicología: Ideología y Ciencia. Décima segunda edición, México, Siglo XXI, 1986.

Hay que aceptar una verdadera ruptura entre el conocimiento sensible y el conocimiento objetivo.

C. BACHELARD (*La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972, p. 282).

La respuesta a esta primera pregunta nos obliga a elegir uno de los tres caminos posibles:

a) se afirma que la ciencia se constituye yendo de los más simples a lo más complejo y que comienza por el conocimiento directo que los sentidos nos dan de las cosas. En otras palabras, que se llega al saber científico partiendo de las apariencias y por un movimiento progresivo que lleva desde lo evidente a lo desconocido;

b) se postula la existencia de una facultad especial del intelecto o del espíritu humano que le permite aprehender la esencia de los fenómenos de un modo repentino y exacto, trascendiendo las engañosas apariencias que pudiesen ocultar esa esencia y

c) se sostiene que la ciencia no se apoya en las apariencias ni tampoco tiene como objetivo la búsqueda de esencias escondidas, que la ciencia se construye merced a un trabajo de producción de conceptos enfrentando a los datos de la experiencia sensorial y a las convicciones espontáneas.

El párrafo precedente es una presentación supersimplificada de las tres concepciones epistemológicas¹ dominantes: a) empirista o continuista;² b) intuicionista o discontinuista idealista y c) de la práctica teórica o discontinuista materialista.³

En lo sucesivo dejaremos de lado el análisis de la posición intuiti-

¹ La epistemología se ocupa del proceso de constitución de los conocimientos científicos y de los criterios que permiten distinguir a los conocimientos válidos (científicos) de los que no lo son (ideológicos).

² Los términos "continuista" y "discontinuista" deben entenderse en el sentido de continuidad o falta de continuidad postuladas entre la apariencia sensible y el conocimiento obtenido.

superada y fundada en viejos prejuicios filosóficos que han sido derrocados, precisamente, por la constitución y el desarrollo teórico de las ciencias.³ Nos habremos de limitar, pues, a las dos concepciones vigentes en nuestros días: la empirista y la discontinuista materialista. Así como ha sido expuesto, el planteo puede parecer, a la vez, abstracto y simplista. Es imprescindible exponer algunos ejemplos y, al mismo tiempo, justificar porqué consideramos que sólo la segunda de estas concepciones es correcta.

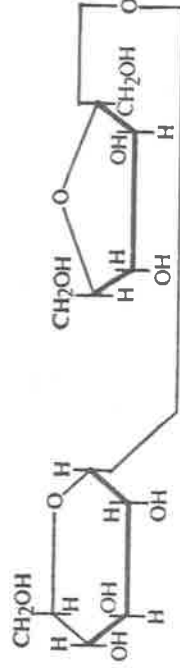
1] *En la física:* La experiencia cotidiana nos indica que los cuerpos bien porque son pesados. Si multiplicamos las experiencias y variamos sus condiciones podremos apreciar una y mil veces el mismo "hecho": lo que es más pesado que el aire baja al suelo, lo que es más liviano se eleva. Millones de constataciones serán inútiles para modificar o agregar algo a nuestro conocimiento serán dados en los sentidos. Repetidamente sucedió así en la historia de la humanidad antes que Isaac Newton explicase la caída de los cuerpos y la apariencia que ellos tenían de ser "pesados" en función de una "fuerza de gravedad". Este concepto de "fuerza de gravedad" no provino de ninguna experiencia empírica personal como lo querría el mito (la célebre manzana) ni tampoco de una mágica inspiración; fue el resultado de la "importación" teórica de conceptos matemáticos, previamente producidos por otros científicos, a la física y de un planteo del problema de la caída de los cuerpos en términos abiertamente contradictorios con el "saber" de los sentidos. Los cuerpos no caían *porque* eran pesados y, al contrario, se podía entender su "ser pesados" como consecuencia de la relación que había entre la masa del cuerpo que caía, la masa de la tierra sobre la cual caía y el cuadrado de la distancia existente entre el cuerpo y el centro de la tierra. Indudablemente, no se podía alcanzar la comprensión de esta relación matemática que prescinde por completo de la apariencia de la caída por un simple proceso de incremento paulatino de los conocimientos a partir de la experiencia de cada día.

2] *En la astronomía:* Durante milenios el hombre vio "salir" el sol por el este y "ocultarse" por el oeste. La doctrina geocéntrica de Ptolomeo parecía ser del todo indiscutible. Pero —ahora lo sabemos— la astronomía del Ptolomeo no era una ciencia, era una descripción de las apariencias. Era el discurso ideológico (precientífico) que daba cuenta de los movimientos aparentes de los astros

³ Los interesados en profundizar el tema de la intuición pueden remitirse al breve texto de Mario Bunge, *Intuición y ciencia*, Buenos Aires, Eudeba, 1965.

en el firmamento. Era la repetición de lo que todos saben en la medida que "todos" reconocen allí su vivencia de cada día o, lo que es lo mismo, en la medida en que "todos" desconocen la existencia de una estructura invisible, la del sistema solar, que permite explicar como se *producen* las apariencias que los pre-suntos científicos *reproducen* en sus libros. Y la astronomía sólo llegó a ser científica cuando Nicolás Copérnico pudo producir el concepto de la existencia de un doble movimiento simultáneo de la tierra alrededor de un eje imaginario y alrededor del sol. Estos conceptos no resultaban, claro está, de una apreciación sensorial. Copérnico no "vio" lo que "vio" con los ojos. Su teoría era el producto de una ruptura radical con las evidencias que sus ojos registraban en cada alborada y en cada crepúsculo. Su concepción "abstracta" de los movimientos reales de los astros se opuso a la fascinación de la experiencia "concreta" de los movimientos aparentes; recién entonces el firmamento fue verdaderamente inteligible.

3] *¿Y en la química?* Cualquiera sabe que el azúcar es blanca, dulce al paladar y se disuelve en agua. Más cuando le preguntamos al químico qué es el azúcar, él nos dice: "es casi en un 100% sacarosa". Le contestamos: "¡Extraño nombre! Usted no nos ha contestado nada. Simplemente ha cambiado una palabra común por otra palabra menos conocida. ¿Qué es eso que usted llama sacarosa?" Y ahora ya no nos contesta nada. Toma una lapicera y dibuja estos signos extraños en una hoja de papel:



La respuesta se asombrosa: el azúcar es sacarosa y la sacarosa parece ser un jeroglífico. En ese dibujo no reconocemos ni la blanca, ni la dulzura ni la solubilidad. Ahora querremos saber cómo llegó él a saber que el azúcar que tanto los químicos como nosotros usamos para endulzar el café es así, tan extraño. Y nos dirá que no fue mirando, ni oliendo, ni tocando, ni gustando lo que le vendía el almacenero. Alcanzó ese conocimiento trabajando teóricamente, utilizando conocimientos científicos anteriores, formulando hipótesis, poniéndolas a prueba. Todavía podría quedarnos una duda: ¿para qué sirve este difícil pasaje de lo concreto sen-

social del azúcar a lo abstracto e irreconocible de la fórmula de la sacarosa? Y nuestro químico imaginario terminará con las últimas vacilaciones que nos restaban: lo abstracto de la fórmula de la sacarosa no proviene de lo dulce del sabor del azúcar; por el contrario, la dulzura del azúcar se explica por la estructura abstracta de la fórmula que él dibujó. Lo concreto del gusto se explica por lo abstracto de la fórmula insípida. Nos mostrará también en el papel que, alterando ciertos enlaces, se llega a obtener sustancias parecidas al azúcar pero con gustos distintos, que él puede planificar la preparación de otras sustancias dulces que él existen en la naturaleza antes que él las cree, etc.

4) *En la biología*: La situación no es distinta. La primera especie es que existen sobre la tierra múltiples especies radicalmente distintas: un pez, una paloma, un mono, un hombre, que son, a su vez, hijos de un pez, paloma, mono, hombre, que natural que afirmar que esas especies existen desde siempre y desde que Alguien las creó así, con esas características? ¿Qué más poco más de cien años nadie hubiera discutido otra posibilidad. Recién en la segunda mitad del siglo XIX pudo afirmarse la doctrina teórica de la evolución de las especies en abierta ruptura con la evidencia de los reinos separados: animal, vegetal y mineral y de las clases, los géneros y las especies que previamente habían sido catalogados por los naturalistas. Y aun debieron pasar 100 años más hasta que hace menos de 20 años pudo demostrarse que la herencia dependía de modificaciones transmitidas en la manera de organizarse de ciertas moléculas relativamente simples: los ácidos nucleicos. ¿Qué relación, qué continuidad guarda esta explicación de la herencia por modificaciones en los ácidos ribo y desoxirribonucleicos con los datos aportados por nuestros sentidos? Claramente, ninguna.

De los cuatro párrafos anteriores podemos extraer la conclusión que ya venía formulada desde el epígrafe de Bachelard puesto como encabezamiento del capítulo: el conocimiento *objetivo* se constituye después de una ruptura con el conocimiento sensible o sensorial de los *objetos*. Las fórmulas de la gravedad, de la sacarosa, la estructura del sistema solar o las leyes de la evolución no son datos recogidos por nuestros sentidos, ni encontrados en la naturaleza ni enigmas revelados mágicamente al espíritu; son conocimientos producidos por los científicos *a partir de la crítica de las apariencias y de las ideas* que de modo más o menos espontáneo nos hacemos de las cosas. Crítica de lo que, desde ya, podemos designar como "ideología". Pero también desde ya es necesario disipar una confusión. Si, siguiendo a Machery y Althusser,

aceptamos que la ciencia es ciencia de una ideología a la que crítica y explica, no puede ser menos cierto que para que surja el conocimiento científico es necesario que previamente haya habido una ideología a la cual criticar. La ideología es el saber precientífico, es el conocimiento del movimiento aparente, es el reconocimiento de los modos de aparición de las cosas y es el desconocimiento de la estructura que produce la apariencia. Por lo tanto, *es el imprescindible paso previo a la construcción de una teoría científica*. Entre el saber ideológico y el conocimiento científico hay un claro corte (ruptura epistemológica) pero también hay una relación indisoluble que los liga y los implica recíprocamente. Un término necesita del otro y sin embargo, entre ellos, no hay armonía sino lucha. Toda ciencia se alza críticamente *contra* una ideología que tenía vigencia en ese campo (recuérdese el ejemplo de las teorías de Ptolomeo y Copérnico: sin la ideología ptolemaica no hubiese podido producirse la ciencia copernicana). Para ser reconocida como tal, sin embargo, la ciencia debe desalojar a la ideología. A veces termina rápidamente con ella; a veces no. Veamos, a partir de los mismos ejemplos, cómo sucede esto.

Cuando Newton formuló sus principios sobre la gravitación fue posible explicar mediante las mismas leyes la caída de los cuerpos y los movimientos regulares de los astros. No faltó entonces quien se sintiera molesto. Los argumentos esgrimidos contra Newton eran de este corte: "Todos sabemos como se regulan los movimientos de las cosas. La física es un conocimiento sencillo que se alcanza por intuición y pertenece al común de las gentes. La ruptura con la experiencia y su matematización nos alejan de la maravillosa simplicidad de la vida." Lógicamente, esta oposición ideológica al conocimiento científico no podía tener mucho éxito. La física de Newton permitía orientar los telescopios hacia un punto predeterminado en el papel y encontrar allí un planeta desconocido, permitía resolver delicados problemas de balística, etc. ¿Qué realidades podía oponer a esto la física intuitiva de sus adversarios? Y, además, fuera de algunos presuntos "científicos" que pasaban a la categoría de charlatanes, ¿a quién podía molestar que los físicos explicasen los movimientos de los astros y los predijesen? Por supuesto, a casi nadie.

Pero fue muy distintos cuando alguien, mucho antes que Newton produjese sus fórmulas, sostuvo que entre esos astros que se movían debía contarse también a la tierra. El libro de Copérnico figuró durante más de 300 años en el Index de los libros prohibidos por la Iglesia. Giordano Bruno fue quemado vivo por sostener esas ideas. Galileo Galilei fue obligado a retractarse públicamente de

sus "errores". ¿Por qué? Se sabe: porque la teoría heliocéntrica modificaba la concepción reinante sobre el puesto del hombre en el universo. De un mundo en el que los hombres eran centro de un espacio infinito y estaban contruidos a imagen y semejanza de un Dios omnipotente que designaba sus vicarios en la tierra para que los condujesen espiritualmente como los pastores a sus ovejas y con sus autoridades reales cargadas de un poder que emanaba de la gracia de ese Dios, debía pasarse a un universo sin centro y esta tierra sobre al que algunos reinaban tan orgullosos pasaba a ser una minúscula comarca perdida en el espacio. La revolución científica de Copérnico sacudía algunos de los cimientos del poder. Así se explica la ferocidad de la oposición que la ideología empleó contra la ciencia astronómica. Por otra parte, esa astronomía empleó ofrécia, de inmediato, soluciones a problemas prácticos existentes en ese momento histórico en la producción, en el comercio o en la guerra. La astronomía copernicana no era socialmente indispensable y era peligrosa, subversiva, para la ideología dominante.⁴

El destino de la química fue similar al de la física newtoniana. Cuando surgió, mejor dicho, cuando sus conceptos fundamentales fueron trabajados por Lavoisier y por Dalton, no encontró casi oposición. La química no alteraba de ninguna manera las relaciones de los hombres con el poder y ofrecía respuestas inmediatas y novedosas a acuciantes problemas del trabajo y de la guerra. Había un verdadero interés de los sectores dominantes de la sociedad en el desarrollo de la química: nuevas tinturas para los tejidos, modernos explosivos para mover montañas y para emprender conquistas territoriales. ¿Qué resistencia podían oponer a este empuje los encantadores, esotéricos, misteriosos tratados de alquimia?

¿Fue también así para la biología? No. Las teorías de Carlos Darwin despertaron un revuelo cargado de ruido y furor. En 1930 todavía comparecían a juicio y eran condenados los maestros norteamericanos que se atrevían a difundir entre sus alumnos las tesis evolucionistas. Es que la doctrina de Darwin venía también, como la astronomía heliocéntrica, a alterar el puesto del hombre en el universo y a poner indirectamente en tela de juicio a las estruc-

⁴ Nótese que aquí se ha introducido casi subrepticamente una nueva acepción del vocablo "ideología". Hasta ahora venía significando el conjunto de representaciones que precedía a la aparición de una ciencia y que estaba separada de ésta por un neto corte o ruptura. Es "ideología" en el seno de un discurso epistemológico. Aquí el vocablo ha sido utilizado para referirse al conjunto de representaciones deformadas de la realidad que las clases dominantes requieren para justificar y legitimar su dominación sobre el conjunto de la sociedad. Es "ideología de clase"; el vocablo aparece así en un discurso político.

turas de la dominación. El hombre dejaba de estar separado por un abismo de los animales y pasaba a ser un pariente de ellos que se había diferenciado en el curso de la historia. Ya no era más la perfección lograda en el punto de partida por un designio superior; pasaba a ser un momento en un proceso de evolución comenzado cientos de miles de años antes y nunca acabado. La ciencia de la biología fue combatida en la medida en que atacaba las representaciones que eran necesarias para el mantenimiento del orden social constituido. Puede verse en este ejemplo la relación que existe entre las dos acepciones que hemos detectado hasta el momento para el vocablo "ideología". Las clases dominantes requieren, producen y sostienen una ideología que tiende a conservar el estado de cosas basado en la dominación: es la *acepción política* del término. En función de sus intereses se oponen a la aparición y el desarrollo de una ciencia capaz de conmovier los fundamentos del poder; en el plano teórico se recurre entonces a las representaciones "espontáneas" y "naturales", a las apariencias, a nociones que son incompatibles con los conceptos de la ciencia: es la *acepción epistemológica* de "ideología".

Sintetizando: la ideología que opera a partir de las evidencias aportadas por los sentidos se opone siempre al surgimiento de las ciencias que dan cuenta de cómo se producen las apariencias y cuál es la oculta estructura de lo real. El enfrentamiento entre la ideología y la ciencia es transitorio y de poca importancia cuando el descubrimiento científico se refiere a las cosas que sirven de materias primas o de instrumentos en el proceso de trabajo, en otros términos, cuando la ciencia puede actuar como estímulo para el desarrollo de las fuerzas de producción. Por el contrario, la ciencia debe chocar con la violencia despiadada de las estructuras del poder cuando sus elaboraciones afectan directa o indirectamente a la representación del lugar que los hombres, los agentes del proceso de trabajo, ocupan en el mundo social, cuando las consecuencias se ejercen sobre las relaciones de producción. Es por eso que los sectores dominantes de la sociedad podían apoyar el surgimiento de la física y de la química. Y es también por eso que debía oponerse al desarrollo de una astronomía y de una biología científicas.

La exposición esquemática que llevamos realizada con ejemplos tomados de la física, la astronomía, la química y la biología opera como una necesaria introducción para comprender cómo surgen, qué novedades aportan y que obstáculos debían y deben vencer las dos disciplinas científicas que nos ocuparán de modo dominante de aquí en más: el materialismo histórico y el psicoanálisis.

Porque las oposiciones planteadas a la astronomía y a la biología resultan finas frente a la negativa, las prohibiciones y las deformaciones con que se pretende obstruir, degradar, tergiversar y destruir a la ciencia de las sociedades y de la historia; el conjunto que despiertan semeja intolerancia? ¿Cuáles son las tesis del materialismo histórico que Marx a mediados del siglo XIX que aun hoy no pueden ser universalmente reconocidas entre las adquisiciones más preciosas alcanzadas por el entendimiento humano? ¿Qué relación guardan la magnitud de sus descubrimientos y las dificultades con que tropiezan su enseñanza y divulgación? ¿Por qué, a más de cien años de su primera edición, *El Capital* es quemado en las calles de Santiago de Chile?

Las apariencias nos permiten "ver" que los hombres no viven aislados, sino que están organizados en países, en sociedades, en aldeas, en cada una de esas sociedades vive una población de n millones de habitantes distribuidos en una superficie de x kilómetros cuadrados. Que esos habitantes están cohesionados entre sí por lazos (a veces por oposiciones) de tipo lingüístico, racial, etc. y que comparten ideas de nacionalidad que tienden a mantener la cohesión de ese todo social. Que existe una institución que regula y organiza esos hombres, para sobrevivir como hombres, producen bienes en función de una división del trabajo que les parece natural y que el Estado tiende a mantener y organizar. Que, además de dividirse técnicamente el trabajo, existe una división social del mismo que hace que algunos trabajen en las tierras y que otros sean dueños de esas tierras, que algunos elaboren industrialmente los productos de la tierra mientras otros son los dueños de las fibras, etc. Que la función del Estado, según se manifiesta explícitamente, consiste en armonizar los distintos sectores para alcanzar un tránsito gradual de las sociedades desde condiciones de miseria generalizada hasta el modelo que supondrían las actuales condiciones de despilfarro.

Esto es lo que se "ve". Son las apariencias, la ideología precientífica. Al realizar la crítica de esta ideología Marx demostró que, en realidad, "hay que buscar la anatomía de la sociedad civil en la economía política". Es decir: la clave para entender la organización de la sociedad se encuentra en el "modo de producción", esto es, en la forma en que se organiza el trabajo humano dentro de ese marco social. Para producir los bienes necesarios a su su-

pervivencia, los hombres entran en relaciones entre sí y con las materias primas y los instrumentos con los que trabajan que son independientes de su conciencia y de su voluntad. El conjunto de estas fuerzas productivas y de estas relaciones de producción constituyen la base o infraestructura económica sobre la que se levanta el edificio de la sociedad humana tal como la vemos, con sus instituciones y sus leyes que tienden a regular las relaciones y las conductas de los grupos y de los individuos aislados. Y este conjunto de instituciones y leyes cuya máxima manifestación visible es el aparato del Estado configura una superestructura jurídico-política que tiende a mantener el modo de producción vigente en un momento histórico dado, previniendo y oponiéndose a todo lo que puede significar una modificación radical del orden social y de las relaciones de producción. El materialismo histórico demostró además que junto a ese aparato de leyes y organismos represivos se instala en cada uno de los individuos que entra en los procesos sociales una manera de pensar y de actuar, un sistema de representaciones y comportamientos congruente con lo que se espera de esos individuos. Así se configura otra superestructura que impone la reproducción de las relaciones de producción en cada sujeto que interviene en los procesos sociales; es la instancia ideológica.⁵ En síntesis, que las sociedades humanas pueden ser comprendidas, en un principio y de modo aun imperfecto, por comparación con un edificio cuya infraestructura, base o cimiento es la producción de bienes materiales, caracterizado por un cierto tipo de relaciones entre los agentes de la producción (p. ej.: capitalistas y asalariados); esta base integra la instancia económica. Sobre ella se levantan dos instancias superestructurales: la instancia jurídico-política cuya función dominante es la de regular los procesos manteniendo las relaciones de producción vigentes y la instancia ideológica a través de la cual cada uno de los integrantes de la sociedad se incluye en el conjunto, ocupa el lugar que le está asignado en el proceso y se representa de modo deformado e ilusorio su participación en el mismo.

Es posible que después de haber visto las apariencias a las que enfrenta y de haber expuesto, muy a vuelo de pájaro, algunos po-

⁵ Aquí se introduce la tercera y última acepción del vocablo "ideología". En una nota anterior se definió su significación en el discurso epistemológico y en el discurso político. En el discurso científico del materialismo histórico, la ideología es una de las tres instancias del todo social. A través de ella se asegura la inclusión de los sujetos en los procesos del conjunto. El tema se abordará con mayores detalles al referirse a la articulación del psicoanálisis en el materialismo histórico (cap. 4).

cos de los conceptos fundamentales del materialismo histórico, no hayamos respondido aún a la pregunta de la que partimos: ¿por qué esta ciencia es tan peligrosa? Pero tenemos ya los elementos para contestarla: lo primero no es esa apariencia de una sociedad formada por individuos libres que se agrupan según su voluntad sino el proceso de producción y de distribución de los bienes materiales; en ese proceso los sujetos que intervienen no son libres sino que ocupan lugares desiguales y en todas las sociedades que han existido puede reconocerse la presencia de amos y esclavos, señores y siervos, capitalistas y asalariados, en una palabra, dominadores y dominados; entre esas *clases* que constituyen la sociedad de la historia es la eterna lucha de los oprimidos contra sus opresores para liberarse del yugo que se les impone y de los opresores contra los oprimidos para mantener esas relaciones de producción y de explotación; que las clases dominantes son las que organizan un aparato legal y represivo al servicio de sus intereses, que esta estructura de dominación económica y política no puede mostrarse como claramente violenta y represiva sino que debe perpetuarse a través de la encarnación "natural" de tales relaciones de producción en cada uno de los individuos y que este proceso desemboca en la adopción automática de las ideas y los comportamientos necesarios para que el edificio social así construido se mantenga en incorporación de cada individuo a la instancia ideológica que es indispensable para que pueda operar también en los procesos que transcurren en el terreno económico y en el jurídico-político.⁶

Carlos Marx produjo los conceptos que permitían dar cuenta de la historia y organización de todas las formaciones sociales, señaló procesos sociales y formuló las leyes que permiten comprender el funcionamiento de la instancia económica. Además dejó señalados la existencia de ciertos "lugares" teóricos que debían ser investigados para producir los conceptos que, rompiendo con las apariencias, explicasen el funcionamiento de las instancias jurídico-política e ideológica. Pero Marx no llegó a trabajar los campos que había delimitado.

Tomando puntos de partida totalmente diferentes, a partir de 1893, Freud abrió el camino de una nueva disciplina científica: el

⁶ "Proceso de sujeción" en el doble sentido de constitución de sujetos y de sujeción, ligadura o atadura de esos sujetos así constituidos al conjunto de la estructura.

psicoanálisis. El cuerpo de conceptos interrelacionados que él produjo es muy amplio, complejo y polémico; ocupará muchas de las páginas de este texto.⁷ En este capítulo sobre el modo de constitución de las ciencias interesa señalar que él también partió de evidencias: la existencia de ideas y representaciones concientes en todas las personas y la existencia de trastornos en el modo de aparecer, en el contenido y en el curso de esas ideas que se manifestaban en ciertos sujetos a los que se daba en llamar "neuróticos" o "enfermos mentales". Los estudiosos de la época observaban, describían, clasificaban e imputaban nombres a esos procesos. Otros estudiosos se dedicaban a una presunta "ciencia" que tomaba por objeto a la conciencia de los individuos y estos "científicos" eran llamados y se arrogaban el nombre de psicólogos. Pero cuando Freud, como médico que era, quiso explicar las neurosis tropezó con un serio obstáculo: no podía hacerlo a partir de la psicología de la conciencia, construida sobre la base de las sensaciones y de los pensamientos que tenía la gente. Por el contrario, se vio llevado a elaborar una teoría que daba cuenta de los síntomas de sus pacientes a partir de una estructura no aparente, con sectores diferenciados, desconocida tanto para sus pacientes como para él y a la que dio el nombre de *inconsciente*. El concepto de inconsciente, estructura invisible y sólo reconocible por sus efectos, permitió a Sigmund Freud aclarar el significado de un fenómeno hasta entonces incomprensible: el sueño. Luego, profundizando el trabajo teórico, pudo dar cuenta también de la llamada "vida psíquica" tanto "normal" como "anormal". En este derrotero teórico debió y pudo penetrar en el proceso de constitución del sujeto psíquico, supuesto portador de esa "conciencia", que aparentemente determinaba los "comportamientos" o "conductas" observables en él. Así rompió lanzas con todas las evidencias imperantes en la psicología de la conciencia y produjo una teoría del proceso de constitución de sujetos. Con posterioridad, un análisis epistemológico riguroso permitió la concreción de una confluencia teórica al advertirse que el psicoanálisis, ciencia del proceso de sujeción, es la disciplina que da cuenta de la reproducción de las relaciones de producción que se incorporan a la instancia ideológica de los modos de producción analizados por el materialismo histórico desde Marx en adelante. En síntesis, el psicoaná-

⁷ Para el estudio de la teoría psicoanalítica resulta hoy en día casi indispensable el monumental *Vocabulaire de la psychanalyse* de J. Laplanche y J.-B. Pontalis (Paris, PUF, 1967). Hay traducción al castellano: *Diccionario del psicoanálisis*, Labor, Madrid, 1971. A este texto debe referirse el lector interesado en la definición rigurosa de cada concepto.

lisis esclareció que los hombres no son entidades autónomas, dueñas de sus pensamientos y de sus conductas, sino que éstos están determinados por una estructura invisible (el aparato psíquico) "ar- y que permite e impone la adecuación a los primeros años de la vida los procesos sociales a través de mecanismos inconscientes.

La astronomía de Copérnico nos había desalojado del centro del universo, la biología de Darwin nos derrocó de la posición de reyes de la creación, el materialismo histórico de Marx nos mostró la determinación social de los lugares que creíamos ocupar libremente y el psicoanálisis de Freud nos destruyó la ilusión de que nuestra conciencia era el centro de nosotros mismos. ¿Era posible esperar que los sectores dominantes de la sociedad tolerasen en silencio y cruzados de brazos el surgimiento y la difusión de estas ciencias? ¿No es lógica la afirmación de los intelectuales vinculados a esos sectores de que ni el materialismo histórico ni el psicoanálisis son científicos? ¿No es lógico que pretendan ocultar los contenidos más cáusticos de ambas disciplinas sosteniendo la idea de que las ciencias se constituyen por acumulación gradual y de un modo continuado a partir de la experiencia sensorial? Porque —y éste es el punto esencial— el conocimiento científico de las estructuras de dominación social y su encarnación en cada individuo no tituyen un simple saber que se guarda entre las páginas de un libro o que se proclama desde una tarima universitaria. Estos conocimientos no son neutrales. Desmascarar la opresión social y la sujeción individual significa plantear automáticamente la cuestión de la abolición de las clases privilegiadas y la cuestión de la desujeción individual. Estos planteamientos teóricos no transfórman, de por sí, la realidad del mundo. Pero ellos llevan, indelectiblemente, a orientar sobre la base de teorías científicas a las prácticas de transformación de las estructuras. Sería mitológico sostener que el conocimiento de las estructuras invisibles de la realidad modifica a esta realidad. Pero sería ilusorio pensar que esas transformaciones de fondo, que son necesarias, podrían producirse sin el conocimiento del proceso de producción de la realidad que se pretende transformar. Pasa aquí como cuando queremos conocer el contenido de un libro escrito en un idioma que queremos. Aprender ese idioma no nos brinda el conocimiento de lo que dice el libro, eso es indudable; pero es la condición previa pues la práctica de la lectura sólo será posible a partir del momento en que se sabe descifrar los signos que forman el libro. La analogía señala el lugar de la ciencia: la realidad no es transparente, deben producirse primero extraños lenguajes para poder des-

pues someterla a un dominio racional. Los sectores que pudiesen estar interesados en el mantenimiento de la realidad tal como se aparece sostendrán que el conocimiento consiste en reproducir las apariencias y se opondrán al progreso y la difusión del nuevo conocimiento. Este es el trasfondo de la discusión aparentemente abstracta entre la epistemología continuista y la discontinuista materialista.

CONCLUSIÓN

El título de nuestro capítulo es un interrogante: ¿cómo se constituye una ciencia? Ya es posible responder: oponiéndose y desmascarando en su carácter de engañosas apariencias a las evidencias que ofrecen los sentidos. Denunciando y enfrentando la opresión que necesariamente recibe una ciencia nueva de parte de la ideología preexistente. Combatiendo contra los intereses de las clases dominantes que pretenderán ignorarla primero, aplastarla después y deformarla en última instancia para eliminar sus contenidos subversivos. Revindicando permanentemente la relación que liga entre sí a todos los conceptos de una ciencia y señalando como ideológico todo intento de fragmentarla o de infiltrarla con nociones provenientes de campos teóricos que le son ajenos.

En este proceso no caben transacciones ni atenuaciones. Tampoco cabe la comodidad de renunciar a los conceptos que se consideran "dificiles". La ciencia, necesariamente, es difícil. Los objetos con los que trabaja son los conceptos y estos, indefectiblemente, son abstractos. La psicología que se verá en los próximos capítulos será difícil y distinta de lo que llamaremos "psicología académica" que, por partir de las apariencias, ella sí es fácil. Es sabido que un profesor de química podría dar clases sobre "la dulzura" y exponería que son dulces la mermelada, los caramelos, la miel y la pera y que, si ese profesor tuviese condiciones oratorias, podría jugar a su auditorio. Por su parte, otro profesor de química podría fatigar a sus alumnos con pizarrones llenos de fórmulas que los sacarían del terreno de lo familiar. Acabado el curso los primeros alumnos habrán terminado por reconocer su experiencia cotidiana mientras que los segundos, si sobreviven al esfuerzo, podrán conocer cómo está organizada la realidad y serán los únicos en condiciones de transformarla conforme a objetivos y proyectos prefijados. Con la psicología sucede algo similar: el novelista puede fascinar a su lector con la descripción del carácter de un persona-

je; el fundamental capítulo sobre "La psicología de los procesos oníricos" de *La interpretación de los sueños* de Sigmund Freud, donde no reconocemos los objetos ni los rostros de ideas extrañas pasadas, donde se exige un sostenido esfuerzo intelectual y la múltiple repetición de la lectura. Y este texto difícil es científico mientras que la novela no lo era. Más aún, desde la descripción de un novelista no podremos alcanzar nunca el secreto de la sujeción de los seres humanos. Pero desde el conocimiento teórico que brinda la ciencia psicoanalítica podrá comprenderse, respetando ciertas limitaciones, al personaje del novelista y al acto de creación artística que condujo al nacimiento del personaje.

Sería erróneo deducir del párrafo precedente que la enseñanza de las teorías científicas debe considerarse como virtud al aburrimento que produce un texto o una clase. Los recursos pedagógicos deben extremarse para facilitar el acceso a las materias, tanto más cuanto más difíciles sean éstas. No todos los textos científicos son engorrosos. Trataremos también que éste no lo sea.

Mas, si comenzamos con un epígrafe de Bachelard, no puede sorprender que concluyamos con un epílogo del mismo autor, congruente con el primero:

En lo que concierne al conocimiento teórico de lo real, es decir, a un conocimiento que vaya más allá de una simple descripción —y dejando de lado la aritmética y la geometría—, todo lo que es fácil de enseñar es inexacto. (*La filosofía del no*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973, pp. 23-24.)

Braunstein, Néstor A. "¿ Como se constituye una ciencia"?

CUESTIONARIO

- 1.- Explica brevemente en que consiste la práctica teórica.
- 2.- ¿ Que tipo de análisis hace posible distinguir los conocimientos científicos de los propiamente ideológicos ?
- 3.- ¿ En que concepción epistemológica el conocimiento se entiende como " Un simple proceso de incremento paulatino de los conocimientos a partir de la experiencia de ca da día ?
- 4.- ¿Cuál es el principal obstáculo para la constitución del conocimiento, objetivo, científico ?
- 5.- ¿ Que operación racional propuesta por Bachelard conduce a la constitución del conocimiento científico ?
- 6.- ¿ Porqué el autor llama ideología al conocimiento sensorial ?
- 7.- ¿Que valor tiene para el conocimiento científico la exis tencia previa de una ideología ?
- 8.- ¿ Cuáles son las dos condiciones básicas establecidas - por la clase social dominante para la aceptación de --- nuevos conocimientos científicos ?
- 9.- Explica brevemente con tus palabras, la diferencia entre la acepción política y la acepción epistemológica del término ideología.

- 10.- En la acepción política de la ideología, ¿Por qué fueron tan rechazados en sus inicios la astronomía copernicana y la biología ?
- 11.- Según lo leído, ¿ Qué relación existe entre ciencia e ideología ?
- 12.- ¿ A que se debe que desde sus inicios hayan sido tan atacados el materialismo histórico y el psicoanálisis?
- 13.- ¿Qué aspectos de las relaciones entre clases sociales ocultan o distorcionan las explicaciones funcionalistas de la sociedad, llamadas por el autor ideología pre científica.?
- 14.- ¿Cuál es el valor explicativo de la economía política acerca de la organización social ?
- 15.- Explica brevemente la relación entre estructura y superestructura y ubica a la educación en la instancia correspondiente.
- 16.- Explica brevemente el concepto ideología en la acepción del materialismo histórico.
- 17.- Explica brevemente en que consiste el proceso de sujeción.
- 18.- ¿ En que aspectos el materialismo histórico y el psicoanálisis se presentan como disciplinas no neutrales respecto al orden social existente ?

D. ACTIVIDADES

a) Actividad 1

Contesta el cuestionario de la lectura de la uni
dad.

b) Actividad 2

En un mínimo de seis fichas de trabajo, sintetiza en el anverso las ideas del autor en "¿ Como se constituye una ciencia ?" e interprétalas en el reverso utilizando tus propias palabras (paráfrasis *)

c) Nota técnica de apoyo

La ficha de trabajo (7)

La ficha de trabajo ocupa un lugar importante en el proceso de investigación. Su construcción es, o debe ser, una actividad creadora, de análisis de crítica, o bien, de síntesis. La tarjeta de trabajo (o ficha) refleja ya -- nuestra capacidad de profundización y los propósitos que nos animan; es el fruto de la lectura y de la reflexión..

* Paráfrasis: Explicación o interpretación añadida a un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro
(Diccionario Kapelusz de la Lengua Española. Bs As. c1979).

(7) Tomado de Tecla J. Alfredo y Alberto Garza Ramos O. Teoría, métodos, y técnicas en la investigación social.
México: Taller Abierto, 1982. pp.

Es así como extraemos los aspectos que nos son útiles y nos interesan. La tarjeta de trabajo es el instrumento que nos permite ordenar y clasificar los datos consultados, incluyendo nuestras observaciones y críticas. Nos facilita de este modo, el trabajo de redacción del ensayo, artículo, informe de investigación, etc.

Los elementos de la ficha de trabajo se ordenan de la siguiente manera: a) Regesto o cabeza b) Nombre del autor, título del libro y página c) dato.

1.- Regesto o cabeza: Va colocado en el ángulo superior derecho de la tarjeta. Debe reflejar el contenido de la tarjeta.. En cierto modo, es una breve explicación del dato o tema.

2.- El nombre del autor del libro. Observa la misma norma del registro de la ficha bibliográfica, Enseguida se anota el título de la fuente (Subrayado) y el número de la página.

3.- El dato es la información que extraemos del libro, revista o periódico y que nos va a servir para la redacción de nuestro trabajo.

El dato puede ser: a) Una cita textual, b) Una síntesis, c) Una crítica, d) Las tres cosas a la vez.

a) Cuando es una cita textual se entrecomilla. Si a mitad de párrafo queremos incluir una observación --- nuestra, entonces usamos corchetes.

b) En la síntesis, extraemos lo esencial de la información, en este caso no usamos comillas. Pero si queremos anotar nuestras observaciones, usamos también corchetes.

c) En el caso de que la tarjeta contenga una crítica, después de registrar la página agregaremos la palabra CRITICA.

d) Cuando la tarjeta observa dos o las tres características señaladas, entonces aplicamos la regla de entrecomillar la nota textual, mientras que la síntesis la hacemos sin comillas.

La tarjeta de trabajo mide 20 cm. de largo por 13 de ancho.

UNIDAD II.- TEORIA GENERAL DEL METODO E INVESTIGACION PEDAGOGICA.

A. OBJETIVO:

El alumno distinguirá los procesos y elementos de fundamentación teórico-filosófica de la metodología de la investigación.

B. DESCRIPCION:

Desde una perspectiva pluralista que mira a la ciencia como una forma de conocimiento especial y rica en consecuencias de orden teórico y práctico, en la unidad anterior el texto de Braunstein hizo un acopio crítico de reflexiones fundamentales del racionalismo abierto - de Bachelard y de valiosos aportes del psicoanálisis y del materialismo histórico, en relación con el develamiento de la realidad natural y social; tomando como punto de partida el conocimiento común, la curiosidad, que es la base primera de toda inquietud indagativa, de toda actividad cotidiana para insistir luego en las diferencias entre éste y el conocimiento científico, cuya función cognitiva contrasta con el utilitarismo pragmático del primero. Así la necesidad de investigar en el campo educativo exige un salto cualitativo dado por la superación de la inercia pragmática, para descubrir e innovar, mediante una seria preparación teórico metodológica y práctica dentro de la investigación científica.

En esta segunda unidad, llamada Teoría General - del Método e Investigación pedagógica, se inicia con el tema del conocimiento porque éste nos permite, desde un principio, conformar una visión de conjunto de la problemática teórico-metodológica e investigativa, aceptando que las teorías del conocimiento y las teorías sociológicas, tienen una importancia medular en el establecimiento de los criterios de concebir y de operar en el campo educativo y, el mismo tiempo - sugieren esquemas implícitos o detallados de investigación que delimitan los campos de indagación y las formas de abordaje del objeto, sus técnicas y procedimientos. Es por ello que, en última instancia, la formación en y para la investigación pedagógica es una tarea de formación teórica orientada a la construcción de criterios amplios en materia social y educativa; que hacen avanzar la investigación con rupturas y articulaciones del nivel teórico con el nivel empírico de conocimientos; tal como lo expone Rojas Soriano en sus textos "Reflexiones sobre el proceso de la investigación científica " y "El Papel de la teoría y del método en la construcción del conocimiento"; quien en respuesta preliminar - al título de su segundo escrito, sostiene : "La investigación sobre una situación concreta es guiada por los postulados - teóricos, esto es, por la forma como se concibe la realidad en estudio y los aspectos y relaciones que la integran ".

Entonces, la definición positivista de método, particularmente limitada para el estudio de lo social, como un conjunto de pasos técnicos a través de los cuales se plantean problemas científicos y se ponen a prueba las hipótesis, es superada por una concepción dinámica de método que lo define como " La teoría puesta en movimiento, concretizada como instrumento de investigación, o sea, el paso de lo abstracto a lo concreto "(8)

Se destaca por ello la función eminentemente constructiva, elaboradora del objeto de estudio a partir de la creación de conceptos, categorías y juicios operativos, hipótesis y variables, pero también su función crítica, dentro de todo proceso de investigación, es decir, tanto en la fase del descubrimiento y de la construcción del objeto como en la de su exposición o expresión formal escrita.

(8) Tecla Jiménez, Alfredo. Metodología en las Ciencias Sociales
Vol. I, México, Taller Abierto, 1983. Pág. 22

Los contenidos temáticos de la unidad, cubiertos por las citadas lecturas, son:

- La relación teoría-método en la construcción del conocimiento
- Conocimiento empírico y conocimiento teórico.
- Fases generales del razonamiento; Inducción-deducción, análisis- síntesis y analogía.

En cuanto a la teoría pone en acción al método para escudriñar la realidad apenas percibida en sus apariencias y para ordenarla preliminarmente en un todo coherente distanciado de prejuicios cotidianos y explicaciones pragmáticas y utilitarias, se entra en la fase de construcción del objeto de investigación propiamente dicho; en la que se logra el descubrimiento de realidades no pensadas, no formuladas ni expreadas hasta entonces. Esta fase y su componente dialéctico necesario, el proceso de rupturas con los obstáculos de sentido común, tienen una esclarecedora exposición en los textos de Durkheim, Mauss y Marx; seleccionados y comentados didácticamente por Bourdieu y colaboradores en los apartados "La ruptura" y "Construcción del objeto", de su obra (*)

(*) Bourdieu, Pierre et al. El Oficio de sociólogo
9a. edición. México: Siglo XXI, 1986.

Con los dos textos finales de la unidad, el de Tecla y el de Freire, se asiste a una sistemática recuperación del discurso teórico metodológico previo y a un descenso a nivel operativo sobre las alternativas dialécticas de realizar investigación en general y educativa, en particular; centrándose el primero en las características que reviste el diseño de investigación y el segundo, el de Freire, en su concepción de trabajos educativos como alternativa no institucionalizada de promoción de conciencia crítica y las fases teórico-prácticas de la investigación temática; reconocida por algunos autores como el origen de las propuestas actuales de investigación acción participativa e investigación militante (*)

Con las actividades de estudio indicadas para esta unidad, como son lectura de comprensión, cuestionarios, reseñas y fichas de trabajo; se cubren satisfactoriamente los contenidos restantes, los cuales son:

(*) Guajardo, Marcela " Investigación participativa. Propuestas y Proyectos"; en revista latinoamericana de estudios educativos vol. XIII número 1, 1983. México. CEE.

- Fundamentos filosóficos del proceso de investigación.

1. Ruptura con las prenociones
2. La función de las intuiciones
3. El enfoque positivista de la investigación
4. El enfoque dialéctico de la investigación
5. La teoría de la investigación participativa.

Rojas Soriano, Raul. El proceso de la investigación científica. México, Trillas, 1985.

2

Reflexiones sobre el proceso de la investigación científica

El conocimiento sobre un objeto se inicia precisamente al entrar en contacto los órganos sensoriales con el mundo exterior, es decir, empieza con las sensaciones y percepciones.¹ Pero éstas sólo resuelven el problema de las apariencias; únicamente la teoría puede resolver el problema de la esencia.² El científico, a diferencia del hombre común, no puede quedarse solamente con las representaciones inmediatas del mundo exterior ya que si así fuera podría conocer sólo los aspectos externos, superficiales o no relevantes de los objetos, procesos y acontecimientos.

Para descubrir las relaciones e interconexiones básicas, duraderas, en una palabra, para conocer las leyes a que están sujetos los procesos y objetos que estudia necesita penetrar en el interior de éstos, lo cual sólo puede lograrse a través del pensamiento abstracto cuyo producto (conceptos, hipótesis, leyes, teorías), debe ser sancionado, por decirlo así, por la experiencia y la realidad concreta, de lo contrario se caería en una postura metafísica al considerar al conocimiento científico

¹ Al hablar de las sensaciones, deben distinguirse dos significados de este término. En primer lugar, se puede entender por sensación el proceso de interacción de los órganos de los sentidos con el medio exterior y el proceso material — ligado con el primer proceso — de transmisión de la información dentro del sistema nervioso. En segundo lugar, con este término se designa el resultado de este proceso, es decir, cierta imagen que surge en el cerebro de un ser vivo, en particular del hombre, y constituye ya un hecho del conocimiento (Varios, *El materialismo dialéctico e histórico*, p. 263). "La sensación depende no sólo de la naturaleza del objeto y las condiciones en que se lo percibe, sino también de la especificidad del dispositivo receptor. La sensación es una imagen de los objetos que la producen y, al mismo tiempo, una imagen subjetiva que depende no sólo de lo que se percibe y en qué condiciones, sino también de quien es el que percibe" (*Ibid.*, p. 269). Sin embargo, el carácter de las sensaciones depende no sólo de la experiencia individual, sino de toda la cultura, del nivel de desarrollo social y del sistema de la actividad social a que están incorporados unos y otros individuos (*Ibid.*, p. 271) que van a modelar el contenido de las percepciones.

² Mao, "Sobre la práctica" en *Obras escogidas*, t. I. p. 321.

como algo acabado, definitivo, que no se requiere precisar, alterar o cambiar.

La importancia de profundizar en el estudio de los objetos y procesos la destacó Marx cuando dijo que "toda ciencia estaría de más, si la forma de manifestarse las cosas y la esencia de éstas coincidiesen directamente",³ por lo cual se hace necesaria la investigación científica de la naturaleza y la sociedad a fin de conocer la realidad objetiva a través de la elaboración de leyes y teorías.

Para tener acceso a la realidad objetiva en cada área del conocimiento humano se requiere, pues, llevar a cabo un proceso que Lenin resume así: "De la percepción viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica: tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva."⁴ Con esta frase se sintetiza el proceso que el investigador sigue en la obtención del conocimiento en cualquier disciplina, pero la forma sencilla en que está expuesto de ningún modo significa que el conocimiento se extrae en forma mecánica, del paso lógico de los hechos a la formulación del pensamiento abstracto, sino que implica un juego dialéctico, como se verá en el capítulo 8.

En el proceso que describe Lenin pueden distinguirse tres momentos vinculados íntimamente. El primero consiste en la exposición de los órganos sensoriales al mundo externo para obtener sensaciones y percepciones; este contacto se realiza, como se verá después, con base en la teoría y en la metodología científica a fin de recopilar datos empíricos significativos para la elaboración de conceptos, hipótesis, etc. El segundo momento se refiere a la necesidad de ordenar, darle sentido, a ese mundo aparentemente caótico que se ofrece a primera vista. Esta organización y sistematización de datos empíricos, de las experiencias, se realiza en el pensamiento, en donde se analizan y sintetizan a través de un proceso de abstracción (vid capítulo 8) las propiedades, relaciones y conexiones fundamentales del objeto que se estudia. Esto permitirá la formulación de conceptos, hipótesis, leyes y el establecimiento de la teoría que representa la expresión suprema del conocimiento humano. El tercer momento implica la confrontación del pensamiento abstracto con la realidad a través de la práctica social (experimentos, observaciones sistematizadas, vida sociopolítica, etcétera), para ajustar, enriquecer o, si es preciso, cambiar el conocimiento.

³ Marx, *El Capital*, t. III, p. 757.

⁴ Citado por Ivan Oleinik, et al., *Manual de economía política del socialismo*, parte I, p. 74 (subrayado nuestro).

to de acuerdo con la realidad concreta,⁵ ya que desde el punto de vista del materialismo dialéctico, la forma de existencia de la materia⁶ es el movimiento⁷ y éste tiende —de acuerdo con las leyes de la dialéctica—⁸ a transformar los objetos y procesos existentes en la naturaleza y la sociedad. En concordancia con esto puede decirse que nuestro conocimiento es histórico, es decir, cambiante, de acuerdo con el nivel alcanzado por la ciencia y la práctica, las cuales se encuentran en correspondencia con las condiciones materiales de vida aunque, como ya se mencionó, aquéllas mantienen una autonomía relativa.

El conocimiento, por tanto, es una reproducción mental de la realidad objetiva, y si ésta no es estática, puesto que se encuentra en continuo movimiento, el conocimiento sobre ella tiene necesariamente que ajustarse, enriquecerse o eliminarse para dar paso a otro que mejor abarque y explique la realidad objetiva. Sin duda, es en las ciencias naturales donde la alteración de los procesos y objetos es mucho más lenta —a veces imperceptible— en comparación con los que estudian las ciencias sociales (es necesario rechazar la postura de la corriente relativista que supone que nuestros conocimientos, al ser relativos, no son objetivos, es decir, verdaderos), por lo cual existen mayores posibilidades de establecer leyes más precisas y duraderas.

Los pasos descritos para la obtención de conocimientos no se manifiestan de manera tan esquemática en el desarrollo del trabajo científico concreto. El contacto con el mundo exterior se realiza generalmente con base en una teoría previa o, cuando la ciencia aún no está plenamente constituida, en un cuerpo de conocimientos suficientemente organizados (sistema conceptual) que aunque no alcanza

⁵ Marx decía que "lo concreto es concreto porque constituye la síntesis de numerosas determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso" (*Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, vol. I, p. 21).

⁶ Con la categoría materia se designa "la realidad objetiva y estas dos propiedades suyas: independencia respecto de la conciencia humana y de toda la humanidad, y capacidad de reflejarse en las sensaciones e ideas del hombre" (F. T. Arijitsev, *La materia como categoría filosófica*, p. 11).

⁷ "El movimiento, en el sentido más general de la palabra, concebido como una modalidad o un atributo de la materia, abarca todos y cada uno de los cambios y procesos que se operan en el universo, desde el simple desplazamiento de lugar hasta el pensamiento" (Engels, *Dialéctica de la naturaleza*, p. 47). "La materia —señala Engels— es inconcebible sin el movimiento. Y si, además, la materia, aparece ante nosotros como algo dado, como algo que ni ha sido creado ni puede ser destruido, ello quiere decir que también el movimiento es algo increado e indestructible" (*Ibid.*, p. 48).

⁸ Las leyes de la dialéctica son: La ley de la unidad y lucha de contrarios; la ley de la negación de la negación, y la ley del tránsito de cambios cuantitativos a cambios cualitativos.

el rango de teoría, ayuda en la búsqueda de datos empíricos⁹ significativos para la formulación del conocimiento; de lo contrario, se corre el riesgo de captar hechos de poco valor para la construcción del conocimiento científico, que es claramente guiada por la teoría.¹⁰ Miriam Limociro insiste, apoyándose en Gastón Bachelard, en que "la formación de la ciencia se hace *a partir* de la teoría y no de lo real"¹¹ aun cuando lo real es el verdadero punto de partida para iniciar el proceso de conocimiento, ya que los conceptos, categorías y sus interrelaciones (hipótesis, leyes, teorías) se elaboran de acuerdo con la realidad objetiva apoyándose, claro está, en otros elementos teóricos. Puede decirse que:

En un primer movimiento inicial en cualquier área del conocimiento científico, la teoría está muy cerca de poder ser considerada como aprehensión de lo real, que rige el proceso; en un segundo movimiento, ya entonces propiamente científico, es la teoría la que domina la construcción del conocimiento, elaborando proyectos que pueden sobrepasar, ir más allá de lo real.¹²

Esto último es así ya que la teoría, a diferencia de las leyes empíricas, no puede quedarse en un nivel donde sólo explique los hechos empíricos en los cuales se apoya en un primer momento, sino que tiende a abarcar otros de la misma clase; en otras palabras, tiende a generalizar. Puede decirse que "ninguna teoría científica se agota con el conjunto de datos empíricos sobre la base de los cuales surge. Si la teoría se redujera a la simple descripción de esos datos, no podría explicar ni predecir nuevos fenómenos. Una teoría científica auténtica es siempre un salto en el desarrollo del conocimiento".¹³

En la construcción del conocimiento existe una confrontación continua entre los datos empíricos y el pensamiento abstracto, lo cual permite superar las formas del conocimiento con que se inicia la investigación, planteando verdades más completas y precisas en un proceso (dialéctico) cada vez más complejo y que sigue un movimiento en espiral aunque dentro de éste puede haber retrocesos que son superados dialécticamente. Es importante destacar pues, que el científico

⁹ La palabra empírico proviene del griego *empeiria* que significa experiencia. Aquí se utiliza, por extensión, como los datos de la realidad que proporcionan los órganos sensoriales, utilizando los medios pertinentes: observación directa e indirecta, experimentos, encuestas, etcétera.

¹⁰ Miriam Limociro, *La construcción de conocimientos*, p. 46.

¹¹ *Ibid.*, p. 50 (subrayado en el original).

¹² *Ibid.*

¹³ Varios, *Metodología del conocimiento científico*, p. 316.

no se aísla de su objeto de estudio al construir sus sistemas conceptuales e hipotéticos; se encuentra en contacto con él, en forma directa o indirecta, según el caso, a través de las observaciones registradas, los resultados de experimentos realizados, las estadísticas, la información sobre problemas similares que ofrecen otras investigaciones empíricas, el contacto directo con el o los procesos cuando esto sea posible, etcétera. Esta vinculación entre el conocimiento empírico y el pensamiento abstracto es mucho mayor en las etapas iniciales de la construcción del conocimiento científico (elaboración de conceptos, hipótesis) las cuales son, a la vez, fundamentales para iniciar la elaboración de formas de conocimiento más complejas y precisas (leyes y teorías).

Puede decirse, pues, que "la acumulación de los datos empíricos transcurre simultáneamente con la formulación de hipótesis, las cuales se comparan permanentemente con el material empírico".¹⁴ De aquí se desprende la importancia que tiene para el materialismo dialéctico e histórico el vínculo permanente entre el nivel empírico y el teórico en la elaboración del conocimiento científico.

Por ello, no puede prescindirse de los datos empíricos obtenidos o arrancados de la realidad en estudio para construir el conocimiento científico, ya que a partir de ellos se inicia el proceso cognoscitivo y corresponde a la práctica, una vez elaborado el pensamiento abstracto, señalar la verdad o el error de los productos de la reflexión teórica. Existen diferentes maneras de estudiar los aspectos empíricos de un problema o proceso, las cuales tendrán sus propias limitaciones y el objeto mismo de investigación determinará, en gran medida, el tipo de observaciones o prácticas concretas que puedan realizarse para penetrar en su esencia orientadas o apoyadas en la teoría y en la metodología científica.

El contacto con la realidad puede realizarse de diversas formas: La observación que el hombre realiza con ayuda de los órganos de los sentidos o los aparatos, desempeña un papel importante en el conocimiento de uno u otro objeto... [pero] únicamente en base a la enérgica interacción con los fenómenos en estudio es como pueden los hombres obtener información más importante sobre las propiedades, particularidades y regularidades de los procesos y objetos en estudio.¹⁵

¹⁴ *Ibid.*, p. 221.

¹⁵ Varios, *El materialismo dialéctico*..., *op. cit.*, pp. 244-245 (lo de los corchetes es nuestro). A propósito de esto, Mao decía: "Quien quiera conocer una cosa, no podrá conseguirlo sin entrar en contacto con ella, es decir, sin vivir (practicar) en el mismo medio de esa cosa" ("Sobre la práctica" en *Obras escogidas*, t. I., p. 321).

La importancia que la práctica tiene para la filosofía marxista en el proceso de conocimiento de la verdad queda destacada con la frase: "No puede haber conocimiento al margen de la práctica".¹⁶

Debe puntualizarse que no se trata de entrar en contacto con el objeto de estudio a la manera empirista, es decir, desprovistos de una guía (que es la teoría) para indagar los aspectos y relaciones esenciales de lo que se investiga, sino, por el contrario, es necesario servirse de ella en el proceso de construcción del conocimiento científico para evitar caminar por sendas equivocadas o poco fecundas para la ciencia.

Con el fin de ejemplificar la importancia de tener un contacto con la realidad (directo e indirecto, según lo permitan las circunstancias) en la elaboración de conceptos, hipótesis, leyes, a continuación se hace referencia a la Encuesta sobre Prevalencia en el Uso de Anticonceptivos¹⁷ cuyo objeto es, entre otros, el de precisar los factores o variables que expliquen la conducta y las actitudes de la población femenina ante la planificación familiar.

La Encuesta parte de una serie de supuestos, uno de los cuales es la relación entre el trabajo y la planificación familiar, que el autor de esta obra analizó. La construcción de la hipótesis para dar cuenta del sentido de esta relación fue posible una vez que se revisaron algunos supuestos teóricos¹⁸ y, paralelamente a esto, los datos proporcionados por investigaciones empíricas sobre el asunto, así como el examen de las estadísticas censales que pudieran orientar en la precisión de la relación entre tipo de ocupación y planificación familiar. Aunado a esto, se realizaron algunas observaciones directas (sondeo) con el objeto de apoyar el planteamiento de la hipótesis. Hecho lo anterior, la hipótesis general se formuló en los siguientes términos: "El tipo de ocupación que tiene la mujer y/o su cónyuge, el cual depende en gran medida del nivel de escolaridad alcanzado, permite explicar las características que asume el fenómeno de la planificación familiar en México, esto de acuerdo con la presencia de variables intermedias o intervinientes.

De esta hipótesis se derivaron varias hipótesis empíricas para ser probadas tomando como base la encuesta realizada.¹⁹ Ejemplo:

¹⁶ Mao, "Sobre la práctica", *op. cit.*, p. 923.

¹⁷ Encuesta realizada por la Coordinación Nacional de Planificación Familiar en 1978 a nivel nacional (México).

¹⁸ *Vid.*, B. Y. Smulevich, *Crítica de las teorías burguesas de población*, y V. P. Piskunov y V. S. Smishenko, *Algunas cuestiones acerca del pronóstico demográfico*.

¹⁹ Es necesario señalar desde ahora las limitaciones de una técnica como la encuesta, asunto sobre el que se volverá después (capítulo 7).

1. "Las mujeres que trabajan en zonas urbanas mostrarán un:
 - a) mayor uso de métodos anticonceptivos
 - b) menor deseo de tener (más) hijos
 - c) menor número de embarazos
 - d) mayor deseo de espaciar la procreación.

En comparación con las mujeres que trabajan en zonas rurales."

2. "Las mujeres que trabajan como empleadas mostrarán un:
 - a) mayor uso de métodos anticonceptivos
 - b) menor deseo de tener (más) hijos
 - c) menor número de embarazos
 - d) mayor deseo de espaciar la procreación.

En comparación con las mujeres que trabajan como obreras."

EL CONOCIMIENTO EMPÍRICO Y EL CONOCIMIENTO TEÓRICO EN EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. CARACTERÍSTICAS E INTERRELACIONES

En los párrafos anteriores se hizo referencia en términos generales a la forma como se integra el conocimiento empírico y el teórico en la construcción del conocimiento científico. Para dilucidar las dudas que pudieran tenerse al respecto, es necesario puntualizar las características básicas de ambos tipos de conocimiento a fin de alcanzar una mayor comprensión respecto de la manera como se vinculan en la investigación científica.

1. *El conocimiento empírico cotidiano se obtiene a partir de la exposición de los órganos sensoriales al mundo exterior (sensaciones y percepciones) y permite orientar a los individuos en su práctica diaria. El conocimiento empírico²⁰ que sirve de base para la construcción del conocimiento científico se extrae también del contacto con la realidad, pero su adquisición, a diferencia del cotidiano, se realiza con base en métodos e instrumentos debidamente seleccionados y estructurados de acuerdo con los lineamientos que proporcionan la teoría y, más concretamente, las hipótesis planteadas. Por ejemplo, una persona en su vida cotidiana puede observar y describir la presencia de regularidades empíricas: los hombres y mujeres de su vecindad que tienen un mayor nivel educativo ocupan puestos mejor remunerados; o, los individuos que fuman en exceso padecen afecciones en las vías*

²⁰ O sea, los resultados de las observaciones sistematizadas, los experimentos y las mediciones.

respiratorias. Este es un conocimiento empírico cotidiano obtenido a través de la experiencia, del contacto con la realidad inmediata.

Si las cuestiones anteriores las estudia un investigador, la simple exposición de los órganos de los sentidos *no basta* para realizar una descripción rigurosa de los fenómenos que sirva de base para la construcción del conocimiento científico. Es necesario emplear un marco teórico de referencia —o un cuerpo de conocimientos debidamente organizados y sistematizados— que le guíe en la búsqueda de información empírica significativa, así como recurrir a ciertas técnicas y diseñar o utilizar instrumentos para que la información sea más precisa y fidedigna (encuestas, guías de entrevista a informantes clave, pruebas clínicas en el caso del segundo ejemplo, etcétera). Los datos empíricos recabados de esta forma serán mucho más objetivos ya que para su recopilación se tendrá en cuenta una teoría y se emplearán técnicas, con lo cual se dejarán de lado preferencias o aspectos emocionales que impidan el descubrimiento de la realidad objetiva a través del pensamiento abstracto. Es necesario, pues, “una verdadera ruptura entre el conocimiento sensible y el conocimiento científico... (ya que las tendencias normales del conocimiento sensible, totalmente animadas como están de pragmatismo y de realismo inmediatos, no determinan sino un falso punto de partida, sino una falsa dirección”.²¹

2. *El conocimiento empírico es la base del conocimiento científico, pero éste no se queda en el nivel de los datos proporcionados por el contacto inmediato con el mundo exterior que sólo proporcionan las apariencias, lo fenoménico que encubre la verdadera realidad. Es necesario, por ello, recurrir a la teoría para resolver el problema de la esencia.* El conocimiento empírico, por lo tanto, sólo cobra pleno sentido cuando se le enmarca en un cuerpo teórico a partir de las generalizaciones que se efectúan con los materiales empíricos.

Un conocimiento empírico puede ser la descripción que se realiza —con base, por ejemplo, en datos estadísticos— sobre un fenómeno de la realidad. Dicho conocimiento es una primera aproximación al estudio de la realidad concreta a partir del cual puede alcanzarse otro conocimiento que permita una comprensión más profunda de los hechos, es decir, de su esencia.

a) El 62.3 por ciento de las importaciones (12 mil 155 millones de dólares) que México efectuó en 1980, procedió de los Estados Unidos.²²

Este dato estadístico sobre las importaciones da cuenta de la magnitud de un fenómeno en un periodo determinado, pero ofrece una visión limitada de la realidad ya que sólo hace referencia a sus aspectos externos e inmediatos y circunscritos a un ámbito temporal y espacial determinados. Pero, por otro lado, a partir de aquí —recurriendo al pensamiento abstracto— puede obtenerse un conocimiento más profundo sobre el fenómeno (importaciones) y lo que éste implica; puede, en otras palabras, elaborarse conceptos más ricos de contenido que el mismo concepto empírico que se describe. Tales conceptos pueden abarcar otras parcelas de la realidad social, por ejemplo, los países latinoamericanos, y que tienen características semejantes con las de México (estar situados en la órbita de influencia del máximo representante del capitalismo: Estados Unidos); además, pueden resaltar los límites temporales inmediatos para proyectar la esencia del desarrollo histórico de los fenómenos.

b) México y los demás países latinoamericanos —con excepción de Cuba— se encuentran en *dependencia económica* con respecto a Estados Unidos.

Este concepto (dependencia económica) es más profundo que el hecho empírico que se describió en el inciso anterior ya que abarca a otros aspectos vinculados con las importaciones, por ejemplo, las exportaciones e inversiones y se refiere a un área mayor: Latinoamérica; además, trasciende un momento histórico determinado. El concepto de dependencia económica permite, pues, comprender la realidad de los países latinoamericanos en forma más profunda y completa: su significado histórico y sus repercusiones en la vida política, social y cultural de la población.

Esto demuestra que los fenómenos no se encuentran aislados en la realidad concreta, sino en relación y dependencia mutuas (tesis marxista, *vid.* cap. 3), por lo que los conceptos sobre los diversos fenómenos de la realidad no se encuentran aislados en la ciencia, sino formando sistemas conceptuales (hipótesis, leyes, teorías).

c) Mientras mayor sea la *dependencia económica* de los países latinoamericanos con respecto a los países con un *nivel de desarrollo* más elevado dentro del *sistema capitalista*, mayor será la *dependencia política, social y cultural*, lo cual restará al *Estado* respectivo *capacidad de decisión* en sus asuntos internos y externos.

Esta hipótesis vincula diversos conceptos y es por tanto un conocimiento más profundo que el anterior ya que permitirá llegar a conocer la esencia de los fenómenos, es decir, sus leyes fundamentales.

²¹ Bachelard, *La formación del espíritu científico*, p. 282.

²² Periódico *Uno más Uno*, 6 de junio de 1981, p. 14.

Es importante señalar que las hipótesis no sólo se construyen con base en los datos empíricos, sino que es necesario considerar las teorías elaboradas sobre el fenómeno en cuestión, por lo que en este caso habría que examinar las teorías sobre la dependencia en América Latina a fin de que, conjuntamente con el manejo del conocimiento empírico, puedan construirse hipótesis más objetivas y precisas que permitan explicar y predecir, en la medida de lo posible, la conducta de los fenómenos que se presentan en la realidad concreta.

3. *La información empírica obtenida de la realidad objetiva a través de la práctica científica* (experimentos, observaciones sistematizadas, etcétera) *es la única que puede, en última instancia, corroborar, ajustar o rechazar las teorías e hipótesis científicas*, ya que para el materialismo "la teoría es un calco, una copia aproximada de la realidad objetiva"²³ (en cuanto que representa sus aspectos y relaciones esenciales) y si ésta se encuentra en movimiento, la teoría requiere de una confrontación constante con la realidad para explicar los nuevos procesos que surgen en determinada parcela de la realidad.

4. *La teoría, a través de las hipótesis, dirige el contacto con la realidad (observaciones, experimentos) a fin de "arrancarle" a ésta los datos empíricos suficientes y necesarios para su comprobación; el conocimiento empírico, a su vez, puede servir de base para la construcción de nuevos conocimientos al proponer hipótesis que guíen futuras investigaciones.*

5. *La teoría rebasa los hechos empíricos al abarcar a otros que no se tomaron en cuenta y los cuales son comprendidos por medio de las generalizaciones que se realizan con base en los elementos teóricos y los datos empíricos; esto permite explicar y predecir otros fenómenos insertos dentro de determinada parcela de la realidad. Lo anterior se debe a que el conocimiento empírico (datos provenientes de las observaciones, experimentos y mediciones) se refiere siempre a un número reducido de casos, en tanto que el conocimiento teórico (hipótesis, leyes, teorías) abarca una cantidad muy grande de hechos o casos de una clase.*

6. *La teoría parte, para su formulación, de hechos empíricos, pero se apoya en otras formulaciones teóricas que permitan al pensamiento tener una visión de conjunto de la realidad y no quedarse sólo con elementos fragmentados de la totalidad. Sólo así cobra sentido el análisis de los procesos y fenómenos que han sido abstraídos de la totalidad para su estudio intensivo.*

²³ Lenin, *Materialismo y...*, op.cit., p. 341.

7. *El conocimiento empírico y el conocimiento teórico no son dos niveles situados mecánicamente en extremos opuestos o que se encuentren aislados uno de otro en el proceso de conocimiento. Entre ellos existen varios niveles de intermediación, resultado de los diferentes niveles de abstracción y concreción por los que atraviesa el proceso cognoscitivo. Hay conceptos e hipótesis más empíricos (más cercanos a la experiencia sensible) que otros ya que en su construcción están presentes representaciones empíricas que pueden ser observables y medibles en forma más directa.*

Por ejemplo, el concepto *ingestión insuficiente de alimentos* es más empírico que el de *desnutrición*, el cual se encuentra más alejado de la realidad sensible con respecto al primero. En otras palabras, el concepto *desnutrición* comprende la *ingestión insuficiente de alimentos* pero también puede abarcar otros hechos empíricos: la *inadecuada asimilación de nutrientes* por parte del organismo. A su vez, la *desnutrición* es un indicador de un concepto más abstracto: *condiciones materiales de vida*, el cual no tiene relación directa con la realidad concreta, pero contiene otros elementos que permiten comprender en forma más profunda el fenómeno de la *desnutrición* y es por tanto más concreto que el concepto de *desnutrición* ya que

Lo que parece ser más "abstracto" y "metafísico" es en realidad mucho más concreto precisamente porque, mediante su misma dimensión de universalidad, la teoría expresa las interconexiones de un enorme número de particulares: tal teoría no es abstracta por ser general, por lo contrario, es mil veces más concreta porque abarca en su alcance una parte mucho mayor de la realidad que los conceptos más limitantes y particularizantes.²⁴

8. *El conocimiento teórico puede desarrollarse con cierta autonomía respecto de la información empírica recabada a través de la práctica científica, pero ésta es la que, en última instancia, decide la certeza o el error de las concepciones teóricas. Por ejemplo, la existencia de los positrones y antiprotones (micropartículas) y de los planetas Neptuno y Plutón así como la sustitución del modo de producción capitalista por el socialista se dedujo por medio del pensamiento abstracto antes de su corroboración empírica. Es importante señalar que la teoría y su propio desarrollo se encuentran vinculados, de una u otra forma, con los hechos empíricos. Esta relación puede ser directa cuando de la teoría se deducen consecuencias verificables, o indirecta, cuan-*

²⁴ John Hoffman, *Crítica a la teoría de la praxis*, p. 96 (subrayado en el original).

do el contacto con los datos empíricos se realiza a través de otros planteamientos teóricos con los cuales aquélla está relacionada.

9. Finalmente, *la relación entre el conocimiento teórico y el empírico es dialéctica y compleja*, ya que en la construcción del conocimiento científico las teorías, a través de las hipótesis, se confrontan permanentemente con el material empírico disponible — en un proceso que siempre tiende a la superación de los conocimientos — y, cuando los datos empíricos se analizan, deben ubicárseles mentalmente en el marco teórico de referencia y en las hipótesis formuladas a fin de darle pleno significado a la información derivada de la investigación empírica para poder alcanzar verdades más precisas y completas sobre la zona de la realidad que se estudia. De esta forma se evita absolutizar a uno u otro conocimiento en la construcción de la ciencia, pues sólo esta relación permanente permite no perderse por sendas poco fecundas para el desarrollo del conocimiento científico en cualquier disciplina.

Rojas Soriano, Raul "Rflexiones sobre el proceso de la -
investigación científica".

C u e s t i o n a r i o

- 1.- ¿Que función cumple el pensamiento abstracto en el proceso de investigación?
- 2.- Según Lenin ¿Cuales son las etapas del conocimiento?
- 3.- ¿Como se realiza, de manera concreta, el contacto - empírico con el mundo exterior y, que afirma a este respecto Miriam Limoeiro Cardoso?
- 4.- Según los niveles de constitución de la ciencia, - ¿Que funciones cumple la teoría?
- 5.- ¿Como se da un una investigación, la confrontación entre conocimiento empírico y pensamiento abstracto?
- 6.- ¿Que importancia tiene para la ciencia la vincula-- ción con la práctica?
- 7.- ¿Cual es la diferencia entre la manera empirista y la materialista dialéctica de entrar en contacto - con el objeto de estudio?
- 8.- En el ejemplo citado por el autor "sobre la Preva-- lencia (?) en el Uso de Anticonceptivos", ¿Cual es el objeto de investigación, cuales los supuestos y cual la hipótesis?
- 9.- ¿Como se pueden derivar hipótesis empíricas, a partir de la hipótesis general?
- 10.- ¿Como se pueden resúmar las características del conocimiento empírico-cotidiano y las del conocimiento teórico?

Rojas Soriano, Raul. El proceso de la investigación científica. 3a. edición, México, Trillas, 1985.



El papel de la teoría y del método en la construcción del conocimiento

En el capítulo dos se hicieron algunas consideraciones sobre la importancia de la teoría en el proceso de conocimiento. Corresponde al presente mostrar la unidad entre la teoría y el método como presupuesto fundamental para guiar la investigación por una senda fecunda a fin de que dicha unidad permita obtener un conocimiento objetivo de la realidad que sirva para comprobar la validez de las elaboraciones mentales, así como orientar la práctica y la organización social del trabajo en la explotación racional del medio ambiente.

La vinculación teoría-método pocas veces es plenamente comprendida por quien carece de sólidos conocimientos en metodología y de experiencias en investigación, lo cual repercute en el trabajo científico, por lo que es necesario tratar de dilucidar las dudas que existen al respecto.

Para comprender cómo se manifiesta la unidad entre teoría y método, debe partirse de lo que señala Agustín Cueva: "El objeto de estudio de determinada manera (método)".¹

Los postulados teóricos sobre la concepción de los procesos, objetos o acontecimientos proporcionan las pautas generales que guían su investigación concreta. La aprehensión de la realidad ha sido muy diferente en el transcurso de la historia del conocimiento científico debido a las concepciones teóricas y filosóficas predominantes en cada época. Por ejemplo, los supuestos en que se basa el materialismo mecanicista (metafísico) son diferentes a los del materialismo dialéctico, y por tanto diferirá la forma de abordar el estudio de la realidad, así como las características de los productos del quehacer científico.

¹ Agustín Cueva, "Sobre la filosofía y el método marxista", *Revista Mexicana de Ciencia*

Supuestos del materialismo mecanicista (metafísico) ²	Supuestos del materialismo dialéctico ³
1. El mundo consiste en cosas o partículas estables y permanentes, con propiedades definidas, fijas.	1. Si la teoría ha demostrado que la realidad sólo existe como proceso, no podemos estudiarla como si fuera algo fijo y acabado, a la manera metafísica.
2. Las partículas de la materia son inertes por naturaleza y jamás sufre de un cambio si no es por la acción de alguna causa externa.	2. Si la teoría ha comprobado que los elementos constitutivos de la sociedad conforman una estructura (un todo articulado), mal podemos analizarlos aisladamente: tenemos que investigar sus concatenaciones.
3. Todo movimiento, todo cambio, puede ser reducido a la interacción mecánica de las distintas partículas de la materia.	3. Si la teoría ha descubierto que la contradicción y la complejidad son las formas básicas de relación entre tales elementos, hay que tomar en consideración este descubrimiento para no caer en los análisis mecanicistas.
4. Cada partícula tiene su propia naturaleza fija, independiente de todo lo demás, y las relaciones entre cosas distintas no son más que relaciones externas.	4. Si la teoría ha verificado que esos elementos ocupan rangos y tienen "pesos" distintos en la estructura social, no podemos emprender el estudio de esa estructura a partir de cualquier elemento, a la manera de los estructuralistas.

Es fácil concluir, después de analizar los supuestos del materialismo mecanicista (metafísico) y del materialismo dialéctico, que el tipo y nivel de profundidad de los conocimientos adquiridos de acuerdo con tales perspectivas teóricas de la realidad diferirán sustancialmente ya que, como se mencionó antes, la investigación sobre una situación concreta es guiada por los postulados teóricos, esto es, por la forma como se concibe la realidad en estudio y los aspectos y relaciones que la integran.

² Mauricio Cornforth, *El materialismo y el método dialéctico*, p. 41. "La metafísica, o la misma metafísica de pensar, es aquella que concibe las cosas: 1. haciendo a un lado sus condiciones de existencia, y 2. dejando aparte sus transformaciones y desarrollo. Piensa en las cosas: 1. como separadas unas de otras, sin considerar sus interconexiones, y 2. como fijas e inmutables, sin tomar en cuenta sus transformaciones y su desarrollo" (*Ibid.*, p. 64-65).

³ Agustín Cueva, "Sobre la filosofía y el..." *op. cit.* p. 127.

La concepción teórica y el método utilizado por la corriente del materialismo mecanicista fue revolucionario cuando finalizaba un período de la historia humana impregnado de la ideología idealista —concretamente la religiosa—. Sus puntos de vista se vieron fuertemente apoyados por los descubrimientos asombrosos en las ciencias naturales, por ejemplo, en astronomía y mecánica (con los trabajos de Galileo y Newton, entre otros). No obstante esto, el materialismo mecanicista caía al final de cuentas en posiciones idealistas (metafísicas) al no poder explicar científicamente el origen de los procesos y objetos del universo, remitiéndolo en última instancia a un ser supremo, Dios, como lo hizo el propio Newton.⁴

Si bien esta concepción limitada del universo se debía al escaso desarrollo de la ciencia y de la práctica científica —en donde prevalecía el conocimiento del objeto y de sus partes en forma aislada sobre el conocimiento de los procesos— y que empezaba a emerger después de más de mil años de insignificante avance, algunos de sus supuestos los retomaron otras corrientes de pensamiento, concretamente la filosofía positiva⁵ creada por Augusto Comte (1798-1857). Esta corriente asumió la idea de la invariabilidad de los hechos y objetos y, en las ciencias sociales, el supuesto de que los fenómenos de la sociedad dependían de leyes naturales y, por lo mismo, eran inalterables; en otras palabras, el hombre no podía ejercer una práctica que permitiera la transformación de la realidad social.

La filosofía positiva se erigió, en su momento histórico, en defensora del capitalismo por considerarlo una situación eterna, única, con lo cual trataba de evitar el surgimiento de doctrinas y prácticas socio-políticas que señalaran lo relativo de su postura así como la concepción ideológica subyacente en el estudio de la realidad social. El positivismo comtiano está fundado en dos premisas esenciales, estrechamente ligadas:⁶

1. La sociedad puede ser epistemológicamente asimilada a la naturaleza (lo que llamaremos "naturalismo positivista"); en la vida social reina una armonía natural.

⁴ *Vid.* John D. Bernal, *op. cit.* pp. 464-465.

⁵ El carácter fundamental de la filosofía positiva consiste en considerar todos los fenómenos como sujetos a leyes naturales invariables, cuyo descubrimiento preciso y la posterior reducción al menor número posible constituyen la finalidad de nuestros esfuerzos. Consideramos como absolutamente inaccesible y vacío de sentido la búsqueda de lo que llaman causas, sean éstas primeras o finales" (Comte, *Curso de filosofía positiva*, p. 43. Subrayado en el original).

⁶ Michael Lowy, "Objetividad y punto de vista...", *op. cit.* p. 11.

2. La sociedad está regida por leyes naturales, es decir, por leyes invariables, independientes de la voluntad y de la acción humana.

De estas dos premisas se desprende —continúa Lowy— que el método de las ciencias sociales puede y debe ser idéntico al de las ciencias de la naturaleza, que sus procedimientos de investigación deben ser los mismos y, sobre todo, que su observación debe ser igualmente “neutra”, objetiva y destacada de los fenómenos.⁷

El materialismo dialéctico e histórico creado por Marx y Engels para analizar y servir de guía en la transformación de los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, se abrió paso en una época en que prevalecía la concepción metafísica y positivista de la realidad. Pero “el positivismo —señala Lowy— de ninguna manera es un fenómeno propio del siglo XIX. Todavía hoy, corrientes manifestamente neopositivistas ejercen una influencia decisiva, si no hegemónica, en las ciencias sociales universitarias, académicas..., particularmente en los Estados Unidos. Evidentemente sus formas han cambiado: conductismo y funcionalismo”.⁸ Los postulados de esta última corriente son: 1. el de la unidad funcional de la sociedad, 2. el del funcionalismo universal, y 3. el de la indispensabilidad.⁹

De estos postulados puede desprenderse que la sociedad:

1. Es una totalidad de partes interdependientes e interrelacionadas (que funcionan armónicamente).
2. Como estructura compleja de grupos e individuos, se mantiene *unida* por una maraña de relaciones sociales.
3. Es un sistema de instituciones relacionadas entre sí y que reaccionan recíprocamente.
4. Puede considerarse como un todo que funciona, o un sistema que opera, y que,
5. Los distintos componentes de la sociedad constantemente actúan y reaccionan entre sí, adaptándose por sí mismos o preparándose de distintas

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*, p. 15

⁹ *Vid.* Robert K. Merton, *Teoría y estructuras sociales*, pp. 35-46. Este autor critica los postulados mencionados, los cuales surgieron en la antropología a fines del siglo pasado y principios del presente; sin embargo, tales postulados continúan manteniéndose, aunque con otras modalidades, ya que para esta corriente —al igual que para el positivismo— lo que interesa es el mantenimiento del sistema capitalista. Esto implica concebir la sociedad armónicamente, en la cual cada grupo social y cada uno de los individuos debe cumplir un rol determinado para el funcionamiento del sistema y, por tanto, para su preservación, contrariamente a la postura del materialismo histórico que señala la necesidad de cambiar el modo de producción capitalista.

maneras para los cambios o procesos que se producen en otros segmentos de la sociedad.¹⁰

El funcionalismo tiene influencia de la metafísica en cuanto que acepta el cambio de algunas partes del sistema (capitalista) para que éste siga funcionando, pero rechaza el cambio o transformación de todo el sistema. Su ropaje idealista se encuentra en el hecho de considerar a “la estructura social como el resultado en el hecho de la de los efectos mutuos de disposiciones, sentimientos y emociones de los seres humanos” (Tecla, p. 317) y por tanto, *no* sujeta a leyes objetivas.

Esta perspectiva teórica orienta el enfoque metodológico en cuanto al tipo de técnicas que se utilizan para recopilar la información, el tipo de datos que se obtienen y el carácter del análisis: mostrar la forma como funciona la sociedad y si existen *disfunciones*, cómo son resueltas a fin de continuar manteniendo el orden social (en el apéndice II se presentan algunas características del funcionalismo y del materialismo histórico). Con lo antes dicho se pone de manifiesto la relación existente entre la teoría y el método en el proceso de conocimiento de la realidad. Pero ¡cuidado!, no se confunda el término *teoría* tal como se ha expresado aquí, como las características generales que tiene el objeto de estudio (*Vid.* Cueva, *loc. cit.*) con lo que comúnmente se entiende por teoría científica (que “está constituida por un conjunto de leyes ordenadas sistemáticamente, que permite explicar el comportamiento de los procesos estudiados por una ciencia o por alguna de sus ramas”);¹¹ aun cuando aquélla comprenda a las teorías particulares elaboradas de acuerdo con su perspectiva teórica (materialismo dialéctico, materialismo metafísico).

Por ello, es preferible denominar a la *teoría* la *concepción teórica* o *teoría general*, que es un conjunto de conceptos, categorías y leyes generales sobre los procesos y objetos de la realidad. De esta teoría general se deriva —aunque de hecho se encuentra inserto en ella— el *método general de conocimiento* concebido éste como la manera de abordar el objeto de estudio (*Vid.*, Cueva, *loc. cit.*)¹² y el cual es *general* para una determinada *concepción teórica*.

Si se considera a los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad

¹⁰ Ely Chirnov, *La sociedad. Una introducción a la sociología*, p. 85.

¹¹ Eli de Gortari, *Introducción a la lógica*, p. 31.

¹² De la misma manera se expresa Rosental y Judini: el método es la “manera de abordar la realidad, de estudiar los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad” (*Diccionario filosófico abreviado*, p. 354).

en movimiento, en desarrollo constante, es decir en su pasado, presente y futuro; en sus conexiones e interacción; en sus contradicciones internas, y se considera que los cambios cuantitativos se transforman en determinado momento y condiciones, en cambios cualitativos, el método de conocimiento será el dialéctico marxista; pero si se concibe a los fenómenos y objetos como algo acabado, inmutable, es decir, sin cambio, y cada uno de los aspectos de la realidad se analizan en forma aislada, y no existe interés por conocer las causas esenciales por las cuales los fenómenos surgen, se desarrollan y transforman, entonces el enfoque será metafísico.

Cualquier *teoría general* o *concepción teórica* involucra determinados conceptos y sus interrelaciones que dan cuenta de la forma como se conciben los procesos y objetos. En el caso del materialismo dialéctico, los conceptos, categorías, principios y leyes generales, son: la materia, el movimiento, la contradicción, causa y efecto, esencia y fenómeno, forma y contenido, apariencia y realidad; el principio del historicismo,¹³ y de la conexión e interacción de los fenómenos, las leyes de la dialéctica, entre otros.

Estas categorías y leyes generales —que forman parte de la filosofía marxista: el materialismo dialéctico— dan cuenta de una determinada *concepción* de la realidad y, a su vez, son instrumentos metodológicos que orientan la aprehensión de los fenómenos de la realidad concreta. Asimismo, las teorías, leyes e hipótesis que se elaboran en los distintos campos de la ciencia (por ejemplo, la teoría de la mecánica clásica, la teoría marxista de las clases sociales), permiten *explicar* las causas de los fenómenos o la relación entre ellos, pero a la vez, tales leyes o teorías se convierten en instrumentos metodológicos que guían el proceso de conocimiento de los fenómenos particulares objeto de estudio.

De lo anterior se deduce que el asunto de la relación entre teoría y método debe ser abordado, en un primer momento y nivel, como se mencionó antes, como la relación entre la *concepción teórica* o *teoría general* de los procesos y objetos, y la forma de abordar el estudio de tales procesos (*método general de conocimiento*), que para nosotros es el dialéctico que posee un carácter verdaderamente científico en cuanto que permite descubrir la esencia de los objetos y procesos para formular leyes científicas).

Para una mayor comprensión de esto, es necesario referirse a la teoría marxista de las clases sociales. Si se parte del supuesto teórico

¹³ "El historicismo marxista supone dos tesis gnoseológicas importantes: la tesis de la correlación de las cosas y los fenómenos en el proceso histórico y la tesis del carácter concreto de la verdad" (Adam Schaff, *op. cit.* p. 230).

del materialismo dialéctico de que la *contradicción* es la forma básica de relación entre los distintos elementos de una estructura (*vid.* Cueva, punto 3 de los postulados de esta corriente), entonces la teoría marxista de las clases sociales incluye este supuesto (el de la contradicción), por lo que el estudio de las clases sociales debe abordarse (método), tomando en cuenta la contradicción como elemento esencial de su existencia. Igualmente si el materialismo dialéctico supone que todo se halla *vinculado* y *en interacción*, el análisis de las clases sociales debe tomar en cuenta este principio (en resumen, puede decirse que las categorías, principios y leyes del materialismo dialéctico, se encuentran plasmados en el análisis de la realidad concreta, en otras palabras, cobran forma y contenido específico en las leyes de una teoría científica particular).

Esta unidad de la *concepción teórica* o *teoría general* acerca de lo que se estudia y el *método general de conocimiento* se encuentra en un nivel más bien abstracto en el proceso de construcción del conocimiento.

El segundo momento y nivel de la unidad entre teoría y método, ligado estrechamente con el anterior, puede situarse en un plano concreto, cuando se trata de *corroborar* una *teoría científica* particular (a través de las hipótesis que se formulan) con la ayuda de un estudio de procedimientos y técnicas que permitan acercarse al objeto de estudio, los cuales forman parte del método científico aunque éste no puede reducirse solamente a ellos, como se verá más adelante. La aplicación de los procedimientos y técnicas (experimento, observación, encuesta, análisis, síntesis, inducción, deducción, etcétera) para probar determinada teoría científica, es *guiada* por la forma general de abordar el estudio de los procesos y objetos (*el método dialéctico*).

Por ejemplo, si se utiliza la observación para recopilar información empírica con el propósito de conocer cómo se concreta en una comunidad rural la contradicción entre la clase explotadora (terrateniente) y la clase explotada (jornaleros, ejidatarios, que tienen que vender su fuerza de trabajo para completar sus exiguos ingresos), mal haríamos en utilizar solamente la técnica de la observación ordinaria y realizar encuestas y guías de entrevista a informantes clave en forma indistinta, así como permanecer un tiempo insuficiente en la zona de estudio. Para descubrir las particularidades de esta contradicción es necesario, por ejemplo, una *investigación militante*,¹⁴ es decir, una enérgica

Para descubrir las particularidades de esta contradicción es necesario, por ejemplo, una *investigación militante*,¹⁴ es decir, una enérgica

¹⁴ La investigación militante o el método de estudio-acción implica rebasar la utilización de técnicas tradicionales como la observación ordinaria o participante. En esta última, por ejemplo, el investigador *sólo* participa en las actividades del grupo estudiado, pero no está en

interacción con los procesos sociales que permita al investigador participar con la comunidad en el análisis, comprensión y transformación de la realidad.

Asimismo, el empleo de encuestas, guías de entrevista, estadísticas, debe tomar en cuenta la relación que tienen las distintas clases sociales con respecto a los medios de producción, criterio que sustituiría a un muestreo que tome como base de estratificación, por ejemplo, el ingreso.

Las preguntas que se incluirían en un cuestionario, los aspectos que se observarían, y la forma como se analizarían los datos estadísticos deberán considerar la situación de ambas clases sociales con respecto a los medios de producción. De esta manera se evitaría aplicar las técnicas e instrumentos indistintamente, lo cual permitiría sólo obtener, por ejemplo: el número de hectáreas promedio que poseen los miembros de la comunidad, su promedio de ingresos, las tasas de mortalidad, medidas estadísticas que así presentadas encubren las relaciones de explotación ya que reflejan sólo las situaciones sociales en términos generales, pero no permiten realizar análisis diferenciales según clases sociales, lo cual es fundamental para revelar cómo se concretan las contradicciones en una situación particular.

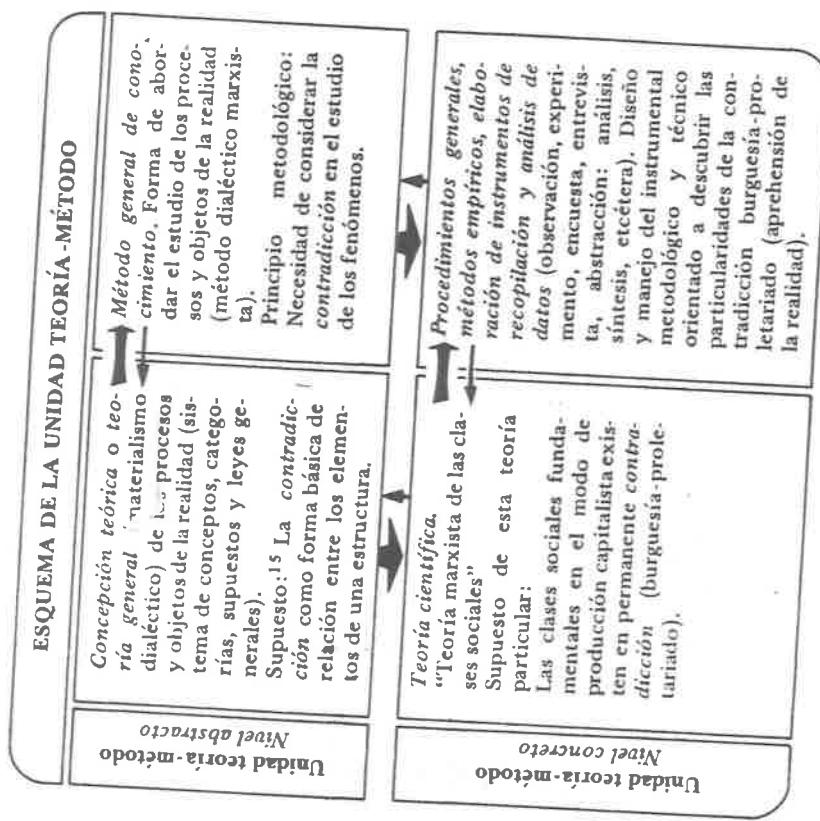
La selección de las técnicas y el diseño de los instrumentos debe, pues, responder a una perspectiva teórico-metodológica, en este caso, al del materialismo histórico.

Asimismo, si se utiliza el análisis y la síntesis en un proceso de abstracción, estos procedimientos generales deben ser guiados por las categorías de la dialéctica materialista; por ejemplo, la contradicción, contenido y forma, causa y efecto, las leyes de la dialéctica, a fin de que el resultado del proceso de abstracción (las abstracciones científicas, tema del capítulo 8) no sea un análisis y una síntesis mecánicas, sino que permitan reproducir en el pensamiento los procesos y objetos en su desarrollo y transformación y se tome en cuenta, por tanto, su devenir histórico (enfoque dialéctico).

De lo anterior se deduce que el método desprendido de la teoría será distinto cuando se aborda el estudio de la realidad para tratar de revelar las causas y desarrollo de las contradicciones de las clases sociales que cuando el interés radica en conocer sólo cómo funcionan o se encuentran integrados los distintos grupos sociales.

posibilidad de involucrarse directamente con él en la transformación de la realidad. Para mayor información sobre esta forma de investigación *vid.* Orlando Fals Borda, "Reflexiones sobre la Aplicación del Método de Estudio-Acción en Colombia" *Rev. Mexicana de Sociología*, vol. 95, núm. 1, 1973.

Para alcanzar una mayor comprensión sobre la relación entre la teoría y el método, se expone a continuación un esquema.



NOTA: Las flechas gruesas señalan la relación; de lo general a lo particular en la aprehensión de la realidad. Las flechas delgadas indican la elaboración y/o comprobación del conocimiento científico a partir de los datos obtenidos de la realidad.

En resumen, la vinculación de los dos momentos y niveles del método: 1. la forma (dialéctica) de abordar el objeto de conocimiento

¹⁵ Para fines del esquema sólo se presenta este supuesto (*vid.* los supuestos del materialismo dialéctico, en este mismo capítulo).

—dirigida por los postulados teóricos del materialismo dialéctico— y, 2. los procedimientos generales y métodos empíricos o técnicas utilizadas en el proceso de demostración y comprobación de una teoría científica (a través de las hipótesis) es lo que constituye, para nosotros, el *verdadero método científico*.

Sólo a través de esta perspectiva teórico-metodológica, en donde están ubicados y cobran pleno sentido el uso de procedimientos y técnicas de recolección y análisis de datos, es posible descubrir la esencia, las leyes que rigen los procesos. Cualquier otra perspectiva (materialismo metafísico, positivismo, funcionalismo) puede, en el mejor de los casos, permitir realizar descripciones rigurosas de los aspectos externos de una realidad e iniciar intentos de explicación científica en fenómenos de poca complejidad.

Pero la ciencia no se agota ni puede agotarse en esa perspectiva. Debe rebasarla a fin de permitir la reproducción en el pensamiento abstracto de la realidad objetiva para que pueda construir explicaciones verdaderamente científicas (a través de leyes). De esto se desprende que pueden darse muchas explicaciones de los fenómenos, pero la explicación científica es la única que permite descubrir las causas esenciales y, por lo tanto, es la más general en cuanto que incluye las explicaciones parciales y por ello la más completa y profunda. El tipo de explicación está, pues, en función de la perspectiva teórica que se adopte —la cual tiene un contenido ideológico— y del nivel de análisis de los procesos.

Una vez señalado el camino para abordar el estudio de una parcela de la realidad, los procedimientos y técnicas se ajustan a los requerimientos particulares del objeto y al desarrollo de la ciencia, la cual, en cierta medida está delimitada por las condiciones materiales existentes en una época determinada (de ahí la historicidad del método y de nuestros conocimientos).

Al entrar en contacto la teoría y el método con la parcela de la realidad que aquélla explica y éste sirve para su investigación concreta, ambos se afinan, se enriquecen, de lo contrario la teoría se anquilosa, deja de ajustarse a una realidad cambiante, e igual sucede con el método que requiere ejercitarse a través de la investigación concreta, pues de lo contrario es rebasado por los acontecimientos y las transformaciones que la práctica realiza en el mundo natural y social apoyada en la teoría.

La investigación en cualquier disciplina sería errática si no se apoyara en una serie de procedimientos y reglas generales que guíen el desarrollo del trabajo científico concreto. Esto quedó plenamente

demostrado en las investigaciones de Galileo y Newton cuya estructura de sus métodos —a pesar de estar insertos en una concepción mecanicista de la realidad— ha pasado a la historia por sus resultados fecundos logrados únicamente por la ligazón¹⁶ estrecha entre los aspectos del conocimiento científico: el experimento (el conocimiento empírico) y la teoría. La estructura del método de Galileo puede ser expuesta como sigue:¹⁷

1. Partiendo de los datos de las investigaciones y del experimento burdo, se crea el modelo ideal del experimento, que es realizado más tarde, y de este modo queda precisado.
2. Mediante la repetición del experimento se obtiene el promedio de las magnitudes medidas, en las que se introducen correcciones teniendo en cuenta los diversos factores perturbadores.
3. Las magnitudes obtenidas por medio del experimento son el punto de partida al formular la hipótesis matemática, de la que se deducen las consecuencias mediante razonamientos lógicos.
4. Estas consecuencias se comprueban después en el experimento y sirven de confirmación indirecta de la hipótesis adoptada.

En cuanto a Newton, la metodología general seguida en sus trabajos puede sintetizarse de la forma siguiente:¹⁸

1. La observación de la realidad y la experimentación metódica sobre el comportamiento de dicha realidad, llevan al investigador, mediante una inducción general, a establecer una ley o hipótesis.
2. Una vez enunciada la ley o hipótesis se aplica a una situación particular, deduciendo matemáticamente cómo se comportarían los objetos reales.
3. Se comprueba en la práctica la verdad de los resultados obtenidos mediante la deducción y por tanto la validez del principio de partida (ley o hipótesis).
4. Se repite este proceso en una gran cantidad de casos particulares, y si sus resultados son coherentes, se acepta la ley o inducción.

¹⁶ Esto no significa que el conocimiento empírico aislado no proporcione datos o conocimiento sensorial de los fenómenos; sin embargo, sólo una relación estrecha entre el completo y profundo de los objetos y procesos.

¹⁷ Varios, *Metodología...* op. cit. pp. 74-75.

¹⁸ *Ibid.*, p. 81.

ción primaria, hasta que se descubra algún fenómeno que no sea explicable por ella.

Los procedimientos y formas concretas de investigación (los cuales dependen del desarrollo de la ciencia particular y se ajustan a las particularidades propias del objeto de estudio) deben estar presentes en cualquier trabajo científico a fin de alcanzar un conocimiento objetivo de la realidad. Pero la manera concreta de proceder para investigar los procesos naturales y sociales difiere por las características mismas de éstos, así como por el desarrollo de la teoría y de los métodos particulares de las ciencias naturales y sociales. Estas últimas abordan un área de la realidad que tiene conciencia: los seres humanos en mutua interacción, los cuales aun cuando se encuentran insertos en determinadas condiciones objetivas — que existen independientemente de su voluntad — pueden influir conscientemente en la transformación de su realidad. Asimismo, los fenómenos sociales son diferentes de los naturales ya que cambian con mucha mayor rapidez que estos últimos; además, existe en las ciencias sociales una relación estrecha entre el objeto de conocimiento y el sujeto cognoscente, cosa que en las ciencias de la naturaleza esa relación puede sustraerse en cierta medida. Sobre esto Lowy señala que el error fundamental del positivismo es la incomprensión de la especificidad metodológica de las ciencias sociales en relación a las ciencias naturales, especificidad cuyas causas principales son:¹⁹

1. El carácter histórico de los fenómenos sociales, transitorios, perecederos, susceptibles de ser transformados por la acción de los hombres.
2. La identidad parcial entre el sujeto y el objeto de conocimiento.
3. El hecho de que en los problemas sociales están en juego las miras antagónicas de las diferentes clases sociales.
4. Las implicaciones político-ideológicas de la teoría social: el conocimiento de la verdad puede tener consecuencias directas sobre la lucha de clases.

Respecto a las teorías y a los métodos de las ciencias sociales, su validez histórica se circunscribe a períodos mucho menores que los de las ciencias naturales, ya que su objeto de estudio es transitorio, perecedero y cambia más rápidamente (por ejemplo, en la época de Carlos Marx, el capitalismo todavía no asumía su fase superior, el

¹⁹ Michael Lowy, *op. cit.*, pp. 17-18. (Esto no significa, de modo alguno, que exista una diferencia absoluta entre la naturaleza y la sociedad ya que esta última es un producto de aquella, pero un producto superior que se ha desarrollado de formas inferiores a formas superiores de organización que le han permitido pasar de una dependencia a un dominio cada vez mayor de la naturaleza.)

imperialismo, que fue estudiada por Lenin algunas décadas después). Asimismo, los fenómenos sociales adquieren peculiaridades según la formación social donde surgen y se desarrollan.

Para destacar la especificidad del método de las ciencias sociales, concretamente de la economía política, respecto del utilizado por las ciencias naturales, Marx señaló que “en el análisis de las formas económicas de nada sirven el microscopio ni los reactivos químicos. El único medio de que disponemos en este terreno, es la capacidad de abstracción”.²⁰ Esto no significa que se eleve al absoluto el empleo del pensamiento en detrimento de las técnicas e instrumentos de investigación; ni que las ciencias naturales no utilicen la abstracción ya que éste es un procedimiento general de cualquier ciencia. Lo que a nuestro juicio pretendió Marx dar a entender con esa frase en que la abstracción representa el único método que, partiendo de lo concreto sensorial, es capaz de elevarnos a un plano superior en el proceso de conocimiento para poder descubrir la esencia de los procesos sociales.

Para obtener datos empíricos, el investigador emplea procedimientos concretos (métodos empíricos o técnicas), pero debe tener mucho cuidado con el tipo de procedimientos que utiliza, y poseer un conocimiento lo más amplio posible del objeto que estudia. Este proceso de captación de la información empírica debe estar orientado por la teoría y el método general de conocimiento. De lo contrario se corre el riesgo de captar información poco significativa para la construcción del conocimiento científico y a lo sumo se logrará un conocimiento superficial del fenómeno. Es importante recalcar que:

El método científico debe estar apoyado en técnicas de investigación adecuadas, precisas, que permitan la contrastación de las hipótesis, la cualificación y cuantificación de los fenómenos; que permitan trascender lo fenoménico para llegar a lo esencial. En resumen, las técnicas por sí mismas no poseen un carácter científico, pero la investigación científica no se puede llevar a cabo sin las técnicas e instrumentos adecuados y precisos.²¹

Esto es así ya que la investigación se realiza sobre una realidad concreta que requiere ser aprehendida, analizada, interpretada y reconstruida en el pensamiento conceptual de acuerdo con el material que proporcionan las técnicas e instrumentos de investigación, seleccionados y elaborados con base en la teoría y en el método general de conocimiento, como ya se apuntó antes.

²⁰ Marx, *El Capital*, t. I, p. XIII.

²¹ Alfredo Tecla, *op. cit.*, p. 27.

Las técnicas e instrumentos de investigación permiten captar o arrancar de la realidad los datos empíricos para realizar análisis concretos a fin de corroborar la validez o no de la teoría y del método de investigación. Recuérdese lo que al respecto decía Lenin: "La esencia misma del marxismo, es el análisis concreto de la situación concreta", lo cual está plenamente respaldado por las obras de Marx, Engels y del mismo Lenin. Revítese, por ejemplo, los capítulos sobre "Jornada de trabajo" (cap. VIII), "Maquinaria y gran industria" (cap. XIII), "Ley general de la acumulación capitalista" (cap. XX III) de *El Capital*, tomo I, de Marx; *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, de Engels; *El desarrollo del capitalismo en Rusia* de Lenin. En estos trabajos se utilizan informes de autoridades médicas y de inspectores de fábricas, encuestas, tablas estadísticas, censos, y la observación directa para conocer mejor la realidad concreta objeto de estudio y formular con mayor objetividad sus consideraciones teóricas. El propio Marx elaboró en 1880 una encuesta destinada a la clase obrera, la cual por diversas circunstancias no se levantó aun cuando se envió a diferentes organizaciones obreras (*vid.* apéndice III). Además, en varios países socialistas se realizan actualmente investigaciones empíricas para enriquecer la sociología marxista y el materialismo histórico,²² y para el establecimiento y demostración de los hechos sociales, por ejemplo: problemas sobre el tiempo libre y su empleo racional, la actitud de los trabajadores ante el trabajo, el cambio de la psicología del campesinado koljosiario, las peculiaridades de la conciencia religiosa moderna, la causa de los fenómenos negativos en la sociedad socialista, investigaciones realizadas en Rusia en 1963-1965.²³

Lo anterior permite reforzar la importancia de las técnicas de investigación (observación, encuesta, entrevista, técnicas de análisis de datos, etcétera) dentro de la perspectiva teórico-metodológica del materialismo histórico, a fin de darle pleno sentido al uso de las técnicas en el proceso de investigación y a los datos empíricos recabados y analizados con la ayuda de éstas, con lo cual se evita absolutizar el uso de las técnicas como se hace en la sociología empírica.

A pesar de lo anterior, existen personas dentro o fuera de la corriente marxista que niegan o reducen a un papel mínimo el papel de las técnicas en el proceso de conocimiento. Fundamentalmente son las personas que nunca han realizado investigaciones empíricas y aquéllas que no han captado la esencia misma del marxismo.

²² *Vid.* Konstantinov, et al. *Fundamentos de filosofía marxista-leninista*, p. 418.

²³ V. M. Podociotni, "Importancia gnoseológica de los hechos para el conocimiento de los fenómenos sociales", en Tecla, *Metodología de investigación en ciencias sociales*, p. 179.

Rojas Soriano, Raúl "El papel de la teoría y del Método en la construcción del conocimiento"

CUESTIONARIO

- 1.- ¿Cómo explica el autor los dos significados que en la investigación tiene el concepto teoría ?
- 2.- ¿ En torno a que principios se ha desarrollado la pugna entre el materialismo dialéctico, por un lado, y el -- idealismo y el mecanicismo por otro?
- 3.- ¿Cuáles son los métodos generales y cuáles los particulares?
- 4.- ¿ Que función cumple la teoría y las categorías en la investigación científica ?
- 5.- ¿Cuáles son los postulados que permiten considerar al positivismo una filosofía fatalista ?
- 6.- ¿ Con base en que principios se orienta la investiga----ción social funcionalista ?
- 7.- Explica con tus propias palabras como se manifiesta la relación entre la teoría y el método en la investiga---ción.
- 8.- ¿ Cuáles son las principales diferencias entre funciona- lismo y materialismo dialéctico, en la manera de abordar el estudio de las clases sociales ?

- 9.- ¿ En que consiste el nivel de actitud concreta del método?
- 10.- ¿ Cómo se manifiesta la unidad teoría-método en la investigación militante ?
- 11.- Explica brevemente como define el autor " El verdadero método científico "
- 12.- ¿Cuál es la importancia de la abstracción en el estudio de la realidad social ?
- 13.- ¿ Cómo se manifiesta en la investigación de un problema educativo la relación teoría- método? Apoya tu respuesta con un ejemplo de tu práctica cotidiana.

Bourdieu, Pierre et al. El oficio de sociólogo. 9ª ed. México, Siglo XXI, 1986.

1. LA RUPTURA

1.1. PRENOCIONES Y TECNICAS DE RUPTURA

LAS PRENOCIONES COMO OBSTACULO EPISTEMOLOGICO

La impugnación de las "verdades" del sentido común se ha convertido en un lugar común del discurso metodológico, lo que puede hacerle perder toda su fuerza crítica. Bachelard y Durkheim demuestran que la impugnación punto por punto de los prejuicios del sentido común no puede remplazar al cuestionamiento radical de los principios en los que se asienta: "Frente a lo real, lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse. Cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu jamás es joven. Hasta es muy viejo, pues tiene la edad de sus prejuicios. [...] La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos. [...] No es suficiente, por ejemplo, rectificarla en casos particulares, manteniendo, como una especie de moral provisional, un conocimiento vulgar provisionad. El espíritu científico nos impide tener opinión sobre cuestiones que no comprendemos, sobre cuestiones que no sabemos formular claramente". Las tardanzas o los errores del conocimiento sociológico no se deben solamente a causas extrínsecas, tales como la complejidad y la fugacidad de los fenómenos considerados, sino a las funciones sociales de las pre-nociones que obstaculizan la ciencia sociológica: las opiniones primeras deben su fuerza no sólo al hecho de que se presentan como una tentativa de explicación sistemática, sino también al hecho de que las funciones que cumplen constituyen en sí mismas un sistema.

* G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, op. cit., p. 14 [véase edición española, p. 16].

Cuando un nuevo orden de fenómenos se hace objeto de una ciencia, ellos ya se encuentran representados en el espíritu, no sólo por imágenes sensibles, sino por especies de conceptos groseramente formados. Antes de los primeros rudimentos de física y química, los hombres ya tenían nociones sobre los fenómenos físico-químicos, que superaban a la pura percepción. Pueden servir como ejemplo las que encontramos mezcladas en todas las religiones. Es porque, en efecto, la reflexión es anterior a la ciencia, que sólo se sirve de ella con un método mejor. El hombre no puede vivir en medio de las cosas sin formularse sus ideas sobre ellas, a las cuales ajusta su conducta. [...] En efecto, estas nociones o conceptos, como quiera llamárselos, no son sustitutos legítimos de las cosas. Productos de la experiencia vulgar, tienen por objeto, ante todo, armonizar nuestras acciones con el mundo que nos rodea; están estructuradas por la práctica y para ella. Ahora bien: una representación puede estar en condiciones de desempeñar útilmente este papel, siendo teóricamente falsa. Hace ya muchos siglos que Copérnico disipó las ilusiones de nuestros sentidos, tocantes al movimiento de los astros; sin embargo, todavía ordenamos corrientemente la distribución de nuestro tiempo de acuerdo con estas ilusiones. Para que una idea suscite adecuadamente los movimientos que reclama la naturaleza de una cosa, no es preciso que exprese fielmente esta naturaleza; basta que nos haga sentir lo que la cosa tiene de útil o de desventajoso, cómo puede servirnos y cómo puede dañarnos. Y aun las nociones así formadas sólo presentan esta justeza práctica en forma aproximativa y solamente en la generalidad de los casos. ¡Cuántas veces son tan peligrosas como inadecuadas! No es, pues, elaborarlas, de la manera que sea, cómo se llegará jamás a descubrir las leyes de la realidad. Por el contrario, son como un velo que se interpone entre las cosas y nosotros, que nos las disfrazan tanto mejor cuanto más transparente lo creemos [...].

Las nociones a que acabamos de referirnos son las *nociones vulgares* o *prenociones* que señala en la base de todas las ciencias como ocupando el lugar de los hechos. Son los *ídola*, especie de fantasmas que nos desfiguran el verdadero aspecto de las cosas y que sin embargo tomamos por las cosas mismas. Y como este medio imaginario no ofrece resistencia alguna al espíritu, al no

LIBRE Y LICE PODRÍAN VOLUNTARIAMENTE, O ALICIA GUAYO, A COLABORAR CON SU ALMA
do con sus propias fuerzas y a la medida de sus deseos.

Si así fue para las ciencias naturales, con mayor razón debía suceder en sociología. Los hombres no han esperado el surgimiento de la ciencia social para formarse sus ideas respecto del derecho, la moral, la familia, el estado y aun la sociedad, pues les eran imprescindibles para vivir. Ahora bien, es precisamente en sociología donde esas prenociones, para retomar la expresión de Bacon, están en condiciones de dominar los espíritus y sustituir a las cosas. En efecto, las cosas sociales sólo se realizan a través de los hombres; son un producto de la actividad humana. No parecen ser ninguna otra cosa que la puesta en práctica de ideas, innatas o circunstancias que acompañan a las relaciones de los hombres entre sí. [...]

Lo que termina por acreditar este punto de vista es que, como la vida social en todo su detalle desborda ampliamente los límites de la conciencia, ésta no puede tener una percepción suficientemente intensa de ella como para sentir su realidad. Al no tener una ligazón lo bastante cercana ni próxima a nosotros, todo eso nos impresiona fácilmente como una materia medio irreal e indefinidamente plástica, que no se sostiene en nada y flota en el vacío. Es por esto que tantos pensadores sólo han visto en las coordinaciones sociales combinaciones artificiales, más o menos arbitrarias. Pero si bien se nos escapan los detalles, las formas concretas y particulares, nos representamos por lo menos los aspectos generales de la existencia colectiva y, aunque sea en forma grosera y aproximada, son precisamente estas representaciones esquemáticas y sumarias las que constituyen las prenociones de que nos servimos para los usos corrientes de la vida. Por lo tanto, no podemos ni soñar en poner en duda su existencia, ya que la percibimos al mismo tiempo que la nuestra propia. No sólo están en nosotros, especie de ascendiente y autoridad surgidas de esa misma repetición y del hábito resultante. Sentimos su resistencia en cuanto buscamos liberarnos de ellas; y no podemos dejar de considerar como real a lo que se nos opone. Todo contribuye, pues, a hacernos ver en ellas la verdadera realidad social. [...]

Estas nociones vulgares no se encuentran sólo en la base de la ciencia, sino también, y con gran frecuencia, en la trama de los

razonamientos. En el estado actual de nuestros conocimientos, no sabemos con certeza lo que es el Estado, la soberanía, la libertad política, la democracia, el socialismo, el comunismo, etcétera; por razones de método debería, pues, prohibirse todo uso de estos conceptos, en tanto no estén científicamente constituidos. Y, sin embargo, las palabras que los expresan aparecen sin cesar en las discusiones de los sociólogos. Se las emplea corrientemente y con seguridad, como si correspondieran a cosas bien conocidas y definidas, mientras que sólo despiertan en nosotros nociones confusas, mezclas indiferenciadas de impresiones vagas, de prejuicios y pasiones. Nos burlamos hoy de los singulares razonamientos que los médicos medievales construían con las nociones del calor, del frío, de lo húmedo, lo seco, etcétera, y no advertimos que continuamos aplicando ese mismo método respecto de cierto orden de fenómenos que lo supone menos que ninguno, a raíz de su extrema complejidad.

Este carácter ideológico es todavía más adecuado en las ramas especiales de la sociología.

De la misma manera, todos los problemas que habitualmente se plantea la ética ya no tienen relación con cosas, sino con ideas; se trata de saber en qué consiste la idea del derecho, la idea de la moral, no cuál es la naturaleza del derecho y de la moral tomados en sí mismos. Los moralistas no han llegado todavía a la sencillísima concepción de que, así como nuestra representación de las cosas sensibles viene de las cosas mismas y las expresa más o menos exactamente, nuestra representación de la moral proviene del espectáculo mismo de las reglas que funcionan ante nuestros ojos y las representan esquemáticamente; que, por consiguiente, son estas reglas y no nuestra sumaria visión de ellas la que constituye la materia de la ciencia, de la misma manera que la física tiene por objeto los cuerpos tal como existen y no la idea que de ellos se hace el vulgo. Resulta de ello que se toma por base de la moral lo que sólo es su cúspide, o sea la forma en que se prolonga en las conciencias individuales y el eco que encuentra en ellas. [...]

Hay que descartar sistemáticamente todas las prenociones. No es preciso dar una especial demostración de esta regla; ello resulta de todo lo ya dicho. Por otra parte, esta regla es la base de todo método científico. La duda metódica de Descartes, en el fondo, es sólo una aplicación de ella. Si en el momento de fundar la ciencia Descartes se impone como ley poner en duda todas las ideas

recibidas anteriormente, es porque sólo quiere emplear conceptos científicamente elaborados, es decir, contruidos según el método que instituye; todos los que tengan otro origen deben ser rechazados, por lo menos provisionalmente. Ya hemos visto que la teoría de los ídolos, en Bacon, tiene el mismo sentido. Las dos grandes doctrinas que tan a menudo se han querido oponer, concuerdan con este punto esencial. Es necesario, pues, que el sociólogo, ya sea en el momento en que determina el objeto de sus investigaciones o en el curso de sus demostraciones, se prohíba resueltamente el empleo de esos conceptos formados fuera de la ciencia y para necesidades para nada científicas. Es preciso que se libere de esas falsas evidencias que dominan el espíritu del vulgo; que sacuda, de una vez por todas, el yugo de esas categorías empíricas que una larga costumbre acaba a menudo por transformar en tiránicas. Si alguna vez la necesidad lo obliga a recurrir a ellas, que por lo menos lo haga teniendo conciencia de su poco valor, para no dejarlas desempeñar en su doctrina un papel del que son tan poco dignas.

EMILIO DURKHEIM

Las reglas del método sociológico,

de ser algo inexpressable e inaccesible. Se transforma en una realidad definida, en un dato concreto, en algo preciso, consistente y polarizador de la atención del observador.

Definición. — Si ya sabemos que existe en alguna parte un sistema de hechos denominados oraciones, no obstante, tenemos todavía de ello una idea confusa: no conocemos su amplitud ni sus límites exactos. Así pues, necesitaremos, ante todo, transformar esta impresión indecisa y flotante en una noción distinta. Este es el objeto de la definición. No se trata, entendámonos bien, de definir en conjunto la sustancia misma de los hechos. Tal definición sólo puede venir al término de la ciencia; lo que vamos a hacer al principio no puede pasar de provisional. Está destinado exclusivamente a emprender la investigación, a determinar a la cosa que ha de estudiarse, sin hacer anticipaciones acerca de los resultados del estudio. Se trata de saber qué hechos merecen ser calificados como oraciones. Pero, a pesar de su provisionalidad, esta definición habrá de hacerse con el máximo cuidado, ya que va a determinar el proceso del trabajo. Facilita, en efecto, la investigación, puesto que delimita el campo de la observación. Al mismo tiempo, da metodicidad a la verificación de las hipótesis. Gracias a ella, podemos escapar de lo arbitrario, nos obliga a considerar todos los hechos de la oración y sólo estos hechos. A partir de aquí la crítica puede hacerse de acuerdo con reglas precisas. Para discutir una proposición, hay que ver: que la definición era incorrecta y viciada toda la secuencia del razonamiento, o que se ha descuidado determinado hecho que entra en la definición, o bien, resumiendo, que se hace entrar en el campo de investigación a hechos que no se habían considerado.

Por el contrario, cuando la nomenclatura no está delimitada, el autor pasa insensiblemente de un orden de hechos a otro, o bien, un mismo orden de hechos ostenta diferentes nombres según los autores. Los inconvenientes derivados de la ausencia de definición son particularmente sensibles en la ciencia de las religiones, en la que no ha habido excesiva preocupación por definir. Por ejemplo, los etnógrafos, después de decir que esa u otra sociedad desconoce la oración, citan "cantos religiosos" sacados de numerosos textos rituales que han observado. Una definición previa nos ahorrará estas deplorables oscilaciones y estos interminables debates entre autores que, sobre el mismo objeto, hablan de cosas distintas. Dado que esta definición aparece al comienzo de la in-

LA DEFINICIÓN PROVISIONAL COMO INSTRUMENTO DE RUPTURA

La exigencia durkheimiana de la definición previa, tan frecuentemente condenada como momento obligado del ritual de la exposición escolar, y que ha sido recientemente objeto de una rehabilitación "operacionalista" que no le hace más justicia, tiene como función primordial descartar las prenociones, es decir las pre-construcciones de la sociología espontánea, construyendo el sistema de relaciones que define al hecho científico.

5. M. MAUSS

Nos resta determinar el método que conviene más con nuestro objeto. Aunque pensemos que no es necesario agitar continuamente los problemas de metodología, sin embargo, creemos que tiene interés explicar ahora los procedimientos de definición, de observación, de análisis que se aplicarán en el curso de este trabajo. Así podrá hacerse con más facilidad la crítica de cada uno de nuestros pasos y comprobar sus resultados.

Partiendo de que la oración, elemento integrante del ritual, es una institución social, el estudio tiene una materia, un objeto, algo a lo que podemos y debemos entregarnos. En efecto, mientras que para los filósofos y los teólogos, el ritual es un lenguaje convencional a través del cual se expresa, de modo imperfecto, el juego de las imágenes y de los sentimientos íntimos, para nosotros constituye la realidad misma. Puesto que contiene todo lo que hay de activo y de vivo en la oración: guarda en reserva todo lo que tuvo sentido en las palabras, contiene en germen todo lo que podremos deducir, a través de síntesis nuevas: las prácticas y las creencias sociales que se encuentran condensadas en él están cargadas del pasado y del presente y preñadas de porvenir. Por lo tanto, cuando se estudia la oración desde este aspecto, deja

vestigación, es decir, en un momento en el que los hechos solamente son conocidos desde fuera, no puede hacerse más que por medio de signos exteriores. Se trata, exclusivamente de delimitar el objeto de estudio y, en consecuencia, señalar sus contornos. Necesitamos encontrar algunos caracteres aparentes, lo bastante sensibles como para que nos permitan reconocer, casi a primera vista, todo lo que es oración. Pero, por otro lado, esos mismos caracteres deben ser objetivos. No hay que fiarse de nuestras impresiones, ni de nuestras prenociones, ni tampoco de las de los campos observados. Nos cuidaremos muy bien de decir que un acto religioso es una oración por el simple hecho de que así nos lo parezca a nosotros, o porque los fieles de esta o aquella religión lo denuncian así. Del mismo modo que el físico define el calor por la dilatación de los cuerpos y no por la impresión de la temperatura, nosotros buscaremos el carácter en el que debe expresarse la oración, en las cosas mismas. Definir según las impresiones es igual que no definir; pues nada hay más inestable que una impresión: cambia de un individuo a otro y de un pueblo a otro; varía, en un individuo, como en un pueblo, según el estado de ánimo en que éste se encuentra. Así, cuando en vez de constituir —arbitrariamente, supongamos, pero con la preocupación de la lógica y con el sentido de lo concreto— la noción científica de la oración, la componemos con la ayuda de elementos tan inconsistentes como el sentimiento de los individuos, la vemos oscilar entre los contrarios, en detrimento del trabajo. Se denomina oraciones a las cosas más dispares, en un mismo trabajo y por un mismo autor, o bien siguiendo a autores que dan al término sentidos diversos o, por último, según las civilizaciones estudiadas. De esta manera, se acaba oponiendo como contradictorios hechos que se deducen de un mismo género, o bien acabamos confundiendo hechos que necesitamos distinguir. Por la misma razón que la antigua física atribuía dos naturalezas diferentes al calor y al frío, un idealista todavía hoy se resistirá a admitir que existía alguna clase de parentesco entre la oración y el grosero encantamiento mágico. El único medio de escapar de distinciones tan arbitrarias, como ciertas confusiones, es prescindir, de una vez, de todas esas prenociones subjetivas e ir directamente a la institución misma. Con tal condición, esta definición inicial constituirá ya un primer beneficio para la investigación. [...]

Quando nosotros decimos "la oración", no consideramos que exista en algún lugar una entidad social que merezca ese nombre,

y acerca de la cual vayamos a ponernos inmediatamente a especular. Una institución no es una unidad indivisible, distinta de los hechos que la expresan; una institución es el sistema de los hechos. "La religión" no sólo no existe, sino que únicamente hay religiones particulares, e incluso cada una de éstas no es sino un conjunto más o menos organizado de creencias y de prácticas religiosas. Del mismo modo, la palabra oración es, en rigor, un sustantivo con el que significamos un conjunto de fenómenos, cada uno de los cuales constituye individualmente una oración. Lo que pasa, en realidad, es que todos ellos tienen en común ciertos caracteres propios que podemos deducir por medio de una abstracción. En consecuencia, podemos reunirlos bajo un mismo nombre que los designe a todos y cada uno de ellos.

Ahora bien, no hemos de forzarnos inútilmente si, para constituir esta noción, nos desvinculamos por completo de las ideas corrientes. De ningún modo se trata de emplear en un sentido totalmente nuevo una palabra que utiliza todo el mundo, sino de sustituir el confuso concepto usual por una idea más clara y distinta. El físico no desfigura el sentido de la expresión calor cuando la define por la dilatación. El sociólogo tampoco desfiguraría el sentido de la palabra oración cuando delimita su extensión y su alcance. Su único fin es sustituir sus impresiones personales por un signo objetivo que disipe las ambigüedades y las confusiones y nos prevenga de los juegos de palabras, al tiempo que evite los neologismos.

MARCEL MAUSS

"La Prière"

2. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO

EL MÉTODO DE LA ECONOMÍA POLÍTICA

Al resumir, en la Introducción general de 1857, los principios de su método, Marx rechaza a la vez "la ilusión de Hegel" que considera a "lo real como el resultado del pensamiento que se reabsorbe en sí mismo", y la ingenuidad de los empiristas que toman por objeto científico el objeto "real" en su totalidad concreta, por ejemplo la población de una sociedad real, sin advertir que este procedimiento no hace más que asumir las abstracciones del sentido común negándose a realizar el trabajo de abstracción científica que implica siempre una problemática histórica y socialmente constituida. Lo "concreto pensado", que la investigación reconstruye al término de su trabajo, es distinto del "sujeto real que subsiste, tanto antes como después, en su autonomía fuera del espíritu".

20. K. MARX

Cuando consideramos un país dado desde el punto de vista económico-político comenzamos por su población, la división de ésta en clases, la ciudad, el campo, el mar, las diferentes ramas de la producción, la exportación y la importación, la producción y el consumo anuales, los precios de las mercancías, etcétera.

Parece justo comenzar por lo real y lo concreto, por el sujeto efectivo; así, por ejemplo, en la economía, por la población que es la base y el sujeto del acto social de la producción en su conjunto. Sin embargo, si se examina con mayor atención, esto se revela [como] falso. La población es una abstracción si deajo de lado, por ejemplo, las clases de que se compone. Estas clases son, a su vez, una palabra vacía si desconozco los elementos sobre los

cuales reposan, por ejemplo, el trabajo asalariado, el capital, etcétera. Estos últimos suponen el cambio, la división del trabajo, asalariado, sin valor, dinero, precios, etc. Si comenzara, pues, por la población, tendría una representación caótica del conjunto y, precisando cada vez más, llegaría analíticamente a conceptos cada vez más simples: de lo concreto representado llegaría a abstracciones cada vez más sutiles hasta alcanzar las determinaciones más simples. Llegado a este punto, habría que reemprender el viaje de retorno, hasta dar de nuevo con la población, pero esta vez no tendría una representación caótica de un conjunto, sino una rica totalidad con múltiples determinaciones y relaciones. El primer camino es el que siguió históricamente la economía política naciente. Los economistas del siglo xvii, por ejemplo, comienzan siempre por el todo viviente, la población, la nación, el Estado, varios Estados, etc.; pero terminan siempre por descubrir, mediante el análisis, un cierto número de relaciones generales abstractas determinantes, tales como la división del trabajo, el dinero, el valor, etc. Una vez que esos momentos fueron más o menos fijados y abstraídos, comenzaron [a surgir] los sistemas económicos que se elevaron desde lo simple —trabajo, división del trabajo, necesidad, valor de cambio— hasta el Estado, el cambio entre las naciones y el mercado mundial. Este último es, manifiestamente, el método científico correcto. Lo concreto es concreto por que es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida, y, en consecuencia, el punto de partida también de la intuición y de la representación. En el primer camino, la representación plena es volatilizaba en una determinación abstracta; en el segundo, las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por el camino del pensamiento. He aquí por qué Hegel cayó en la ilusión de concebir lo real como resultado del pensamiento que, partiendo de sí mismo, se considera en sí mismo, profundiza en sí mismo y se mueve por sí mismo, mientras que el método que consiste en elevarse de lo abstracto a lo concreto es para el pensamiento sólo la manera de apropiarse de lo concreto, de reproducirlo como un concreto espiritual. Pero esto no es de ningún modo el proceso de formación de lo concreto mismo. Por ejemplo, la categoría económica más simple, como, por ejemplo, el valor de cambio, supone

la población, una población que produce en determinadas condiciones, y también un cierto tipo de sistema familiar o comunitario o político, etc. Dicho valor no puede existir jamás de otro modo que bajo la forma de relación unilateral y abstracta de otro todo concreto y viviente ya dado. Como categoría, por el contrario, el valor de cambio posee una existencia antediluviana. Por lo tanto, a la conciencia, para la cual el pensamiento conceptivo es el hombre real y, por consiguiente, el mundo pensado es como tal la única realidad —y la conciencia filosófica está determinada de este modo—, el movimiento de las categorías se le aparece como el verdadero acto de producción (el cual, aunque sea molesto reconocerlo, recibe únicamente un impulso desde el exterior) cuyo resultado es el mundo; esto es exacto en la medida en que —pero aquí tenemos de nuevo una tautología— la totalidad concreta, como totalidad del pensamiento, como un concreto del pensamiento, es in facta un producto del pensamiento y de la concepción, pero de ninguna manera es un producto del concepto que piensa y se engendra a sí mismo, desde fuera y por encima de la intuición y de la representación, sino que, por el contrario, es un producto del trabajo de elaboración que transforma intuiciones y representaciones en conceptos. El todo, tal como aparece en la mente como todo del pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia el mundo del único modo posible, modo que difiere de la apropiación de ese mundo en el arte, la religión, el espíritu práctico. El sujeto real mantiene, antes como después, su autonomía fuera de la mente, por lo menos durante el tiempo en que el cerebro se comporta únicamente de manera especulativa, teórica. En consecuencia, también en el método teórico es necesario que el sujeto, la sociedad, esté siempre presente en la representación como premisa.

KARL MARX

*Introducción general a la crítica
de la economía política*

Textos: Bourdieu, Pierre et al "La Ruptura" y "Construcción del objeto" (Durkheim, Mauss y Marx: Selecciones).

C U E S T I O N A R I O

- 1.- Según el comentario de Bourdieu al texto de Durkheim --
¿ Cómo obstaculiza la opinión de sentido común la formación del conocimiento científico ?
- 2.- ¿ Que son y como se forman las llamadas prenociones?
- 3.- Con base en la comprensión del texto, contesta brevemente:
¿Porqué en un curso de Física, por ejemplo, es tan importante el cambio en el alumno de sus conocimientos de sentido común ?
- 4.- Contesta brevemente ¿Porqué resulta difícil para el conocimiento sociológico liberarse de prenociones sobre la verdadera realidad?
- 5.- Con base en la consulta de un diccionario de filosofía u otro texto, define al neopositivismo y menciona sus principios teóricos.
- 6.- ¿ Qué criterios neopositivistas imperan en el rechazo -- de Durkheim al uso de los conceptos de Estado, soberanía etc.?
- 7.- Según Mauss ¿ Que importancia tiene para el proceso de investigación la definición provisional ?
- 8.- ¿ Que problemas surgen en el transcurso de una investigación cuando los términos utilizados no han sido definidos previamente ?

- 9.- Con base en la lectura completa del texto y consulta de diccionario, explica ¿ que es definir ?
- 10.- ¿ Cómo se expresan en el texto de Marx los momentos de representación del concreto sensible, la abstracción inicial límite y el concreto mental ? Identifícalos.
- 11.- ¿ Como describe Marx el método científico correcto?
- 12.- ¿ Cual es la diferencia entre la ilusión hegeliana citada en el texto y el proceso que caracteriza el llamado por Marx " El método científico correcto"?
- 13.- Con base en la consulta del texto de Alfredo Tecla (en este paquete), Contesta ¿ Que significa el concepto de " Intuición y representación", Usado por Marx ?

Tecla Jiménez, Alfredo. Metodología
en las Ciencias Sociales vol. 1, ---
3ª edición, México, Ediciones Ta---
ller Abierto, 1983.

**LOS DATOS DE LA INTUICION VIVIENTE,
DE LA REPRESENTACION Y LA CONSTRUCCION
EL OBJETO DE ESTUDIO**

Una primera dificultad que tiene que allanar el investigador es la aproximación a su objeto de estudio. Lo concreto sensorial es un elemento de la realidad objetiva. Las propiedades de este concreto se le presentan al sujeto de conocimiento en forma de datos. Si bien el dato es una mediación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, es también el punto de apoyo para el proceso del conocimiento. El dato es el enlace entre el sujeto y el objeto, es un reflejo que surge de la praxis; es, por consiguiente, un elemento histórico, no es un elemento arbitrario, subjetivo que obedezca al capricho del investigador. La categoría marxista que designa al dato, es la de "datos de la intuición viviente y de la representación". Se entiende por esto no solamente aquello que se representa el individuo en forma de imagen sensible. Sería una interpretación extremadamente estrecha y perfectamente falsa, que corresponde justamente a la filosofía remarxista y de la concepción antropológica del sujeto de conocimiento. Marx lo entendía como la masa de la experiencia empírica socialmente acumulada, "toda la masa colosal de datos empíricos que alimentan al teórico por los libros, las tablas estadísticas, las revistas, los testimonios". **Estos datos se le dan**

* Ilienkov: "Elevarse de lo abstracto a lo concreto". *El Capital Teoría, estructura y método*. Ed. de Cultura Popular, México, 1975, p. 34.

ya al teórico en una forma abstracta, en términos, categorías, cifras, en tablas y en otras formas "abstractas".

<p>Sujeto de conocimiento</p> <p>Praxis: trabajo de elaboración de conceptos.</p>	<p>Masa de datos: abstracciones, cifras, conceptos, teorías. Poseen un carácter social e histórico.</p> <p>Formas en que se presentan: libros, revistas, periódicos, tablas, estadísticas, cifras, etc.</p> <p>Medios de obtención:</p> <p>a) Investigación documental,</p> <p>b) Investigación empírica</p>	<p>Objeto de estudio. (concreto sensible).</p> <p>Realidad en Proceso.</p> <p>Objetivo, independientes.</p>
---	--	---

El investigador tiene que buscar esos datos que le permitan una primera aproximación al objeto de estudio. El propósito inicial es darse cuenta hasta dónde se ha avanzado en el conocimiento de ese objeto de estudio y en particular de las limitaciones, de las deficiencias, para enseña captar las diferentes posiciones o puntos de vista y el tipo de problemas y soluciones que se hayan planteado. El teórico no puede aceptar fácilmente los datos, sino que tiene que analizarlos y discriminarlos. Iliev nos dice que la tarea del teórico consiste en primer lugar a) en proceder a un análisis crítico de las abstracciones del nivel empírico del conocimiento y volverlas a pensar para enseña avanzar criticando la estrechez y el subjetivismo de estas abstracciones y destruyendo las ilusiones que ellas contienen desde el punto de vista de la realidad en su conjunto concreto. Es en este sentido (y solamente en este) que el pasaje del estado empírico al estado racional del

conocimiento aparece también como un pasaje "de lo abstracto a lo concreto".*

En conclusión, como señala Marx, "las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por la vía del pensamiento". Este proceso es definido por Marx como "el método científico correcto".

O sea, la tarea del teórico es la de transformar los datos de la intuición viviente y de la representación en conceptos, modelos, teorías o leyes.**

Existe un aspecto sobre el que hay que llamar la atención, los datos de la intuición y de la representación están dados no sólo por aquella información que ya existe en forma de cifras o tablas estadísticas, o bien en términos o conceptos, sino por los datos y percepciones aportados por el propio investigador por medio de encuestas, entrevistas y de la observación directa. Esta diferencia (es decir, entre los datos que ya existen y aquellos que el sujeto de conocimiento obtiene en el curso de su propia investigación) no es sustancial en cuanto al reconocimiento de que hay un salto del dato a su transformación en lo concreto mental, es decir, a la reconstrucción de lo concreto por vía del pensamiento. Pero sí es importante distinguir desde el punto de vista de la investigación aquellos datos que no se conocen y cuya necesidad de investigarlos surge de los propios problemas e hipótesis planteados.

La categoría de "datos de la intuición viviente y de la representación" es una categoría tan general que incluye las teorías que existen sobre el objeto de estudio particular, no se trata solamente de datos estadísticos o cifras porcentuales sino también de modelos, categorías; considerada de esta manera tan amplia la categoría resulta equivalente a la categoría "concreto mental", a no ser que este último término se utilice exclusivamente para designar a aquellos datos y teorías que son objetivos y que dan cuenta de lo esencial del fenómeno, excluyendo las teorías y datos que falsean la realidad. Visto de esta manera, los datos de la intuición viviente y de la representación incluyen todos aquellos datos y teorías que se refieren al objeto de estudio sean científicos o no, sean o no objetivos, o bien, que aún no hayan sido verificados como es el

* Ibid.
** Ibid.

caso de las hipótesis; quedarían incluidas también todas las interrogantes que se hayan hecho sobre el objeto de estudio. Por ejemplo, Marx incluyó dentro de los datos de la intuición viviente y de la representación los problemas planteados por Ricardo sobre la fuente de la riqueza; el papel del proceso de circulación y del "trabajo". Por lo tanto nos inclinamos a considerar la categoría de los "datos de la intuición viviente y de la representación como una categoría más amplia que la de "concreto mental".

Lo común a cualquier investigador es que tiene que traducir su objeto de estudio en términos de datos de la intuición y de la representación. Donde se supone que existen diferencias fundamentales es en la manera de obtener los datos y en la forma de interpretarlos. Hay que distinguir los estudios puramente descriptivos, donde los datos aparecen como indicadores, tal es el caso de los informes censales, estadísticos y demográficos, o bien de los estudios monográficos. Estos estudios nos presentan los datos en "bruto" y nos dan cuenta de los fenómenos sociales en sus aspectos más generales. Los datos que funcionan como indicadores aparecen en forma de cifras, tablas estadísticas, coeficientes, tasas, etc. En cambio, los conceptos y las leyes aparecen en forma de teorías y modelos. Los propios indicadores tienen que ser confrontados con las teorías y modelos, pues, seguramente la forma en que pueden concebirse fenómenos como el suicidio, el desempleo, la crisis, las clases sociales, etc., etc., varían de un autor a otro. Es aquí donde surgen las principales diferencias entre las distintas corrientes sociológicas. Las principales variantes son: a) aquella que tiene por objetivo la sola descripción del fenómeno, es decir, que no trasciende el nivel del dato; b) la que practica una interpretación estrecha, limitada (las teorías de rango medio), por rechazar la existencia de una teoría general de la sociedad; c) las corrientes que parten de una teoría general de la sociedad, aquí se presentan varias alternativas, esquemmatizando podemos reducir las a dos fundamentales: 1) aquellas corrientes que dan una visión parcial y/o unilateral del fenómeno social y 2) la corriente que, partiendo de una teoría general, se aproxima a las teorías particulares de acuerdo a la especificidad de su objeto de estudio y que obtiene, selecciona y analiza los datos bajo la perspectiva de una visión integral del fenómeno. Sin negar cierta validez a las otras variantes, nos parece que esta última es la opción correcta y la

que se ajusta al método científico. Estas opciones se reflejan en la variabilidad que presenta el diseño de investigación. Al respecto, González Casanova nos informa: "La formulación del diseño de investigación presenta varias alternativas, según se empiece por establecer un sistema categorial, un sistema de hipótesis, una serie de dimensiones variables o indicadores. Todas estas alternativas se presentan en la investigación contemporánea".*

No podemos dejar de señalar que existe una tendencia de acuerdo con los intereses económicos a promover la investigación a un nivel pragmático donde se requiere solamente la información aunque con un alto grado de precisión. Esto nos lleva a señalar que no existe ciencia social pura y que, además, no existe información por la información. La recolección de datos, la información, siempre ha estado ligada a determinados intereses.

Clara Gallini nos habla del carácter político que matiza cada vez más a la información. La expansión neocolonialista y la explotación capitalista hacen cada vez más importante y necesaria la recolección de cualquier tipo de información tanto sobre los propios países como sobre naciones extranjeras. La autora indica: "Bien pronto el criterio será saber todo sobre todo". Se reconoce cada vez más la importancia de la información como instrumento de poder político y económico y ello se evidencia en el sentido opulento de una dirección de investigación selectiva que prefiere la cantidad a la calidad. Se considera, con motivo, que sabiendo todo sobre todo, ninguna novedad nos tomará por sorpresa".** A este nivel, está claro que salen sobrando tanto los marcos teóricos, así como la ética y los sistemas de valores.

Así pues, la cuestión de las variantes en los diseños de investigación y la actitud de los investigadores ante los datos, no es algo ocioso sino una cuestión de gran importancia ideológica y científica.

* Pablo González Casanova, *Las categorías del desarrollo económico y la investigación en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión p. 13.

** Clara Gallini, *Las buenas intenciones*. Ed. Galerna, Buenos Aires, 1974, p. 21.

Respecto al diseño de investigación, de entrada hay que decir que el diseño ya es, hasta cierto punto, un producto de cierto nivel de investigación. El diseño nos introduce a la temática, nos aproxima al objeto de estudio y nos expresa una estrategia en el proceso de conocimiento. El diseño posee una estructura, expresa un orden lógico no sólo en las fases de la investigación, sino también hacia el interior de cada una de las fases. Independientemente de cada desglose, de las peculiaridades y de lo detallado, el diseño comprende los siguientes pasos:

- 1) Marco teórico: que consiste fundamentalmente en la definición de las categorías generales (teóricas) y de las categorías particulares que se refieren al concreto sensible (operativas). Para lograr este objetivo se hace ya necesario una investigación documental donde nos informemos sobre lo que hay en cuanto a nuestro objeto de estudio y, frecuentemente comprende una investigación empírica, en forma de sondeo exploratorio. Su objetivo fundamental es eliminar el déficit del saber subjetivo y determinar el objeto de estudio como una totalidad. Sus diferentes momentos los podemos enunciar de la siguiente manera:
 - a) Recolectar información (investigación documental y empírica).
 - b) Organizar y sistematizar las abstracciones ya dadas y las que han resultado del sondeo exploratorio. (Datos de la intuición y representación).
 - c) Analizar y criticar las abstracciones; verificarlas confrontándolas con los hechos (abstracto en la realidad, concreto en el pensamiento).
 - d) Discriminar las abstracciones en base a un marco de referencia teórico general; o sea, el tratamiento teórico de los datos. Esto implica un examen crítico de las teorías anteriores. Se trata de descubrir lo que está detrás del dato.
 - e) Determinar las abstracciones iniciales. La abstracción inicial cumple con las siguientes funciones: a) revela lo esencial a un primer nivel; b) sirve de abstracción límite.
 - f) Delimitar el objeto de estudio. En base a la abstracción inicial se define y delimita el objeto de estudio.

Estos pasos, que se refieren a un trabajo teórico por excelencia, tienen como fin el informarse de lo que se conoce sobre nuestro objeto de estudio para no repetir etapas ya superadas. Puede ser que nos planteemos investigar cosas ya investigadas y conocidas, o bien que repitamos los mismos errores o falsos enfoques. Tenemos la obligación y la necesidad de volvernos expertos sobre el tema que hemos seleccionado, de actualizar nuestro conocimiento y partir de lo más avanzado. Por otra parte, el teórico debe volver al análisis de los hechos aún de aquellos que parecen haber sido estudiados a fondo. Es la única forma de desarrollar un pensamiento crítico, base de toda actividad científica.

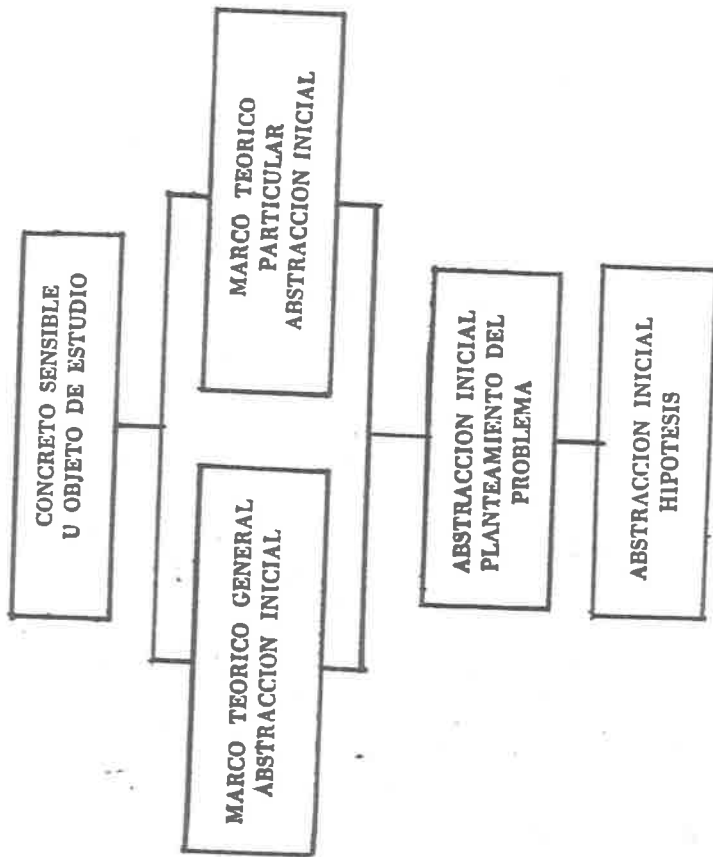
La abstracción inicial es la que enlaza orgánicamente los datos de la intuición y de la representación con el concreto mental ya elaborado, esto tanto en el nivel del marco teórico general como a nivel de las teorías particulares. El marco teórico de ninguna manera es la repetición mecánica de los conceptos y categorías del marco teórico general, tampoco es un rosario de justificaciones ni de posiciones declarativas respecto a nuestras motivaciones subjetivas. El marco teórico es menos que eso y también mucho más. Es un trabajo riguroso, sistemático, respecto a relacionar lo particular con lo general; respecto a establecer los eslabones intermedios entre las categorías teóricas y las categorías operativas; de análisis y de síntesis; de someter a crítica y confrontación los datos y las teorías con los hechos concretos. El método que había seguido la ciencia burguesa era partir de lo abstracto para volver a lo abstracto; el resultado no era una totalidad orgánica concreta, sino el reflejo unilateral de la realidad. Aparentemente el método de la economía burguesa era correcto, pero en su esencia no.

Desde el primer momento en que uno se enfrenta al concreto sensible tiene el problema de su relación con nuestro pensamiento. Es una falacia la tesis de que uno puede enfrentarse a los hechos libre, desnudo de teoría. El investigador participa necesariamente de alguna concepción dentro de la matriz teórico-ideológica que le ofrece su sociedad y su tiempo. Sea o no consciente el investigador participa de alguna teoría. "Quien cae expresar los hechos, dice Il'enkov, 'absolutamente sin idea preconcebida', sin ningún concepto 'anteriormente admitido', no está desprovisto de

ellos. Al contrario, es inevitablemente esclavo de los conceptos más vulgares y más absurdos".* Marx ya nos había advertido que la cuestión de si puede llegarle verdad real al pensamiento humano no es una cuestión de teoría sino una cuestión práctica; y de que es en la práctica donde el hombre tiene que probar la verdad, la fuerza y la terrenalidad de su pensamiento. Como señala Marx, sólo se hacen hipótesis en vista de algún fin determinado. No hay forma pues, de soslayar las ideas preconcebidas. De lo que se trata es de hacerlas congruentes con los fundamentos de la ciencia, es más, de que estas ideas preconcebidas deriven con una lógica inexorable del conocimiento acumulado.

2) El segundo paso es el planteamiento del problema. El planteamiento del problema reviste extraordinaria importancia dentro de la investigación científica y no está lejos de ser cierta la afirmación de que el planteo correcto del problema puede significar el avance de la mitad de la investigación. Por el momento señalaremos que el problema se mueve en los límites señalados por la abstracción inicial. El problema determina con precisión lo que se va a investigar, delimita el objeto de estudio en cuanto al tipo o importancia específica de las relaciones posibles entre cierta clase y número de fenómenos sociales. El problema es el enlace entre el marco teórico, o sea lo concreto mental ya elaborado, y el objeto de estudio, o sea lo concreto sensible. La problematización, en este sentido, es ya una elaboración teórica sobre la realidad.

* Ulenkov, op. cit., p. 44.



3) El tercer paso se refiere a la elaboración de la hipótesis. El problema posee una estructura lógica y se presenta en forma interrogativa o conminatoria; contiene la abstracción inicial y las categorías que reflejan las propiedades o aspectos del objeto de estudio que se pretenden relacionar. El paso del problema a la hipótesis es un asunto complejo, no se trata de pasar simplemente de una forma interrogativa a una afirmativa. La hipótesis presenta los nuevos elementos que se insertan como parte de la explicación que se pretende a nivel de suposición, de respuesta tentativa. Así también se contemplan las diferentes opciones y las implicaciones contrastadoras. Las hipótesis sirven de

guía en el proceso de investigación y han sido consideradas como la punta de lanza de la ciencia.

4) La contrastación de la hipótesis. Todos estos pasos nos ponen de relieve que la praxis científica es una actividad rigurosamente sistematizada y altamente selectiva; su objetivo no es recolectar "toda información" sobre el concreto sensible sino, principalmente, aquella información que tiene significado para la contrastación de las hipótesis. De las hipótesis se desprenden los indicadores o variables que nos van a dar cuenta de las propiedades y relaciones entre las partes del todo. La recolección, clasificación e interpretación de los datos es la parte culminante de la investigación y se presenta como el eslabón débil de la cadena, que tiene como fin el rechazo o confirmación de nuestra hipótesis.

5) Análisis y conclusiones. El método de exposición. Otro momento crucial y definitivo de la actividad científica es el paso del dato a la teoría. No se vaya a pensar que el proceso de investigación es un proceso continuo en un solo sentido, la rigidez no tiene nada que ver con el método científico. El proceso de investigación es concebido como un constante ir y venir de la teoría al dato y del dato a la teoría. En cada momento hay que estar confrontando los datos con nuestras teorías y modelos; frecuentemente, esto significa replantear nuestros problemas y reelaborar nuestras hipótesis. Pero hay una fase de la investigación que se caracteriza porque el paso del dato a la teoría es fundamental y determinante. Es el momento en que se obtiene un nuevo conocimiento. Hay que señalar que no se trata sólo de "conclusiones" en cuanto a la comparación y confrontación de los datos con nuestras hipótesis (que pueden estar formuladas en términos de modelos, teorías o leyes), de tal modo que lo que se obtiene es el rechazo o el reajuste y modificación, o bien su comprobación y afirmación, sino que además incluye la fase de la exposición de nuestras conclusiones. Mientras en el proceso de investigación se va de lo complejo a lo simple, en el proceso de exposición de nuestras conclusiones se va de lo simple a lo complejo. El ejemplo por excelencia para ilustrar el método de exposición es *El capital*, donde Marx empieza por la categoría más simple que es la mercancía, la célula de la economía capitalista que contiene las contradicciones

esenciales del sistema y el desentrañamiento de las leyes que lo rigen. Así pues, esta etapa que se conoce simplemente como de conclusiones, comprende dos fases claramente diferenciadas: la fase del paso del dato a la teoría y la fase de la exposición de nuestras conclusiones, que se refiere fundamentalmente al ordenamiento de las categorías de acuerdo a su contenido y extensión y que va de lo general a lo particular, de lo esencial a lo fenoménico o secundario, de lo simple a lo complejo.

Por lo que hemos dicho, se sobreentiende que, el método de exposición trata fundamentalmente del ordenamiento de las categorías según su relación de lo simple a lo complejo, y que, además, lleva implícita la depuración de nuestra información. Es una etapa de discriminación, donde se elimina aquella información que resultó falsa o no relevante y donde se omiten todas nuestras tentativas fallidas, pistas falsas, etc. Pero aquí no se agota todavía el objetivo de esta fase, sino que el problema de la forma guarda una independencia relativa con respecto a su contenido. O sea, que, un mismo contenido puede expresarse en diversas formas, de tal modo, el método de exposición comprende la selección y el desarrollo de la forma más adecuada para nuestros fines. Si nuestra exposición está dirigida a un público especializado, no nos preocuparemos mucho por buscar un lenguaje más sencillo, pero si tenemos en la mira un público amplio, no especializado, la cuestión de traducir las categorías a un lenguaje cotidiano se convierte en un problema fundamental. También es necesario conocer las formas específicas de exposición tales como el Informe, el ensayo, las monografías, estudios de casos, biografías, etc. y los tratados propiamente. Tal vez había que dejar fuera los manuales, aunque algunas veces hay manuales que hacen aportaciones y en las que el método de exposición es clave, también es conveniente advertir de que hay de ensayos a ensayos. Recuerdo en este momento el *Ensayo sobre el entendimiento humano* de Locke y los *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano* de Leibniz, este último era una réplica del anterior en dos tomos. Mientras que Berkeley le llamaba a su obra sobre la misma materia —y más breve—, *Tratado sobre el conocimiento humano*. Bien, en resumen, se puede indicar la necesidad de conocer en particular las dife-

tes formas que puede revestir el discurso científico, para aplicar aquella o aquellas formas que estén de acuerdo con las exigencias de nuestro contenido.

CUESTIONARIO SOBRE EL TEXTO DE TECLA
"DATOS DE LA INTUICION Y CONSTRUCCION
DEL OBJETO DE ESTUDIO"

1. ¿Qué se entiende por datos de la intuición y la representación?
2. ¿Cuál es la tarea del teórico según Ilhenkov?
3. ¿Cómo define Marx al método científico?
4. ¿Qué diferencias existen entre las categorías de concreto mental y la de "los datos de la intuición y representación"?
5. ¿Cuáles son las alternativas que surgen de la manera de obtener e interpretar los datos?
6. ¿Cuáles son las alternativas al diseño de investigación según González Casanova?
7. ¿Qué relación existe entre ideología e información?
8. ¿Cómo se define el diseño de investigación?
9. ¿Cuáles son las fases del diseño?
10. ¿En qué momentos se desglosa la elaboración del marco teórico?
11. ¿Cuál es el papel de la abstracción inicial?
12. ¿Qué importancia reviste el marco teórico en la investigación?
13. ¿Qué importancia tiene la fase del planteamiento del problema?
14. ¿Cómo se relacionan las distintas fases de la investigación?

Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Trigueros séptima edición, México, Siglo XXI, 1987.

EDUCACIÓN Y CONCIENCIACIÓN

Preocupados con la cuestión de la democratización de la cultura, dentro del cuadro general de la democratización fundamental, encontramos necesario prestar especial atención a los déficit cuantitativos y cualitativos de nuestra educación.

Estos déficit, realmente alarmantes, constituyen obstáculos al desarrollo del país y a la creación de una mentalidad democrática. Contradicen el ímpetu de su emancipación.

El número de niños de edad escolar, sin escuela, es aproximadamente de 4 000 000 y el del analfabetos mayores de 14 años 16 000 000, cifras que junto a nuestra educación inadecuada hablan por sí solas.

Hace más de 15 años que venimos acumulando experiencias en el campo de la educación de adultos, en áreas proletarias y subproletarias, urbanas y rurales.

Nos sorprende la apetencia educativa de las poblaciones urbanas, hecho que se asocia directamente con la transitivity de su conciencia, y cierta inapetencia de los rurales, ligada a la intransitivity de su conciencia.

Confiamos siempre en el pueblo. Negaremos siempre fórmulas dadas. Afirmamos siempre que tenemos que cambiar junto a él, y no sólo ofrecerle datos.

Experimentamos métodos, técnicas, procesos de comunicación. Superamos procedimientos. Nunca abandonamos la convicción, que siempre tuvimos, de que sólo en las bases populares, y con ellas, podríamos realizar algo serio y auténtico. De ahí que jamás admitiremos que la democratización de la cultura sea su vulgarización, ni

tampoco que sea algo fabricado en nuestra biblioteca y entregado luego al pueblo como prescripción a ser cumplida.

Estamos convencidos, con Mannheim, de que, "en la medida en que los procesos de democratización se hacen generales, se hace también cada vez más difícil dejar que las masas permanezcan en su estado de ignorancia".¹ Refiriéndose a este estado de ignorancia, Mannheim no se limita al analfabetismo sino que incluye la no participación y la no ingerencia de ellas, que debe sustituirse por la participación crítica, que es una forma de sabiduría. Sólo le sería posible transformarse en pueblo, capaz de optar y decidir por medio de la participación crítica.

Experiencias más recientes, de hace cinco años, en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, nos llevaron a madurar convicciones que veníamos alimentando desde jóvenes, cuando iniciamos, como educadores, relaciones con proletarios y subproletarios.

Coordinábamos en aquel Movimiento el "Proyecto de Educación de Adultos", a través del cual lanzamos dos instituciones básicas de educación cultural popular: el "círculo de cultura" y el "centro de cultura".²

En la primera, instituímos debates de grupo, tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones, como en

¹ Karl Mannheim, *Libertad y planificación*, p. 50.

² De acuerdo con las tesis centrales que venimos desarrollando, nos pareció fundamental hacer algunas aclaraciones en la experiencia que iniciábamos. Así, en lugar de escuela, que nos parece un concepto, entre nosotros, demasiado cargado de pasividad, en nuestra propia formación (incluso cuando se le da el atributo de activa), contradiciendo la dinámica de la transición, lanzamos el de "círculo de cultura". En lugar de profesor, con tradiciones fuertemente "donantes", "coordinador de debates". En lugar de aula discursiva, "diálogo". En lugar de alumnos con tradiciones pasivas, "participante del grupo". En lugar de los "puntos" y de programas alienados, "programación compacta", "reducida" y "codificada" en unidades de aprendizaje.

búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación.

La programación de esos debates nos la ofrecían los propios grupos en entrevistas que manteníamos con ellos y de las cuales extraíamos los problemas que les gustaría debatir. Entre otros temas, el "nacionalismo", "fuga de divisas", "evolución política de Brasil", "desarrollo", "analfabetismo", "voto del analfabeto", "democracia", se repetían de grupo en grupo.

Se esquemataban estos y otros asuntos con ayuda visual, y se presentaban a los grupos en forma de diálogo. Los resultados eran sorprendentes.

Luego de seis meses de experiencia, nos preguntábamos si no sería posible hacer algo en la alfabetización del adulto, con un método también activo que nos diese resultados similares a los que veníamos obteniendo al analizar los aspectos de la realidad brasileña.³

Desde luego, descartamos cualquier hipótesis de una alfabetización puramente mecánica. Pensábamos en la alfabetización del hombre brasileño como una toma de

³ La primera experiencia fue realizada en Recife, con un grupo de cinco analfabetos, de los cuales dos desistieron al segundo o tercer día. Eran hombres de zonas rurales que revelaban cierto fatalismo y cierta apatía frente a los problemas, completamente analfabetos. En el segundo día de debates, aplicamos tests para medir el aprendizaje, cuyos resultados fueron favorables (positivos). En esta fase trabajamos con "epidiascopio", por proporcionar mayor flexibilidad en la experiencia. Proyectábamos una ficha en la que aparecían dos vasijas de cocina, en una escrita la palabra "azúcar" y en otra "veneno". Y abajo: "¿cuál de las dos usaría Ud. para su naranja?" Pedíamos entonces al grupo que intentase leer la pregunta y diese la respuesta oralmente. Respondían después de algunos segundos: "azúcar". Usamos el mismo procedimiento en relación con otros aspectos, como por ejemplo el reconocimiento de líneas de ómnibus y edificios públicos. En la vigésimo-primer hora uno de los participantes escribió con seguridad: "Yo estoy espantado de mí mismo".

conciencia en la ingerencia que hiciera en nuestra realidad. Un trabajo con el cual intentásemos junto a la alfabetización, cambiar la ingenuidad en crítica.

Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización. Una alfabetización que, por eso mismo, no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto. En verdad, solamente con mucha paciencia es posible tolerar, después de las duras lecciones que hablen de "ala" —"Pedro vio el ala", "El ala es del ave", lecciones que hablan de Evas y de uvas a los hombres que a veces conocen pocas Evas y nunca comerán uvas: "Eva vio la uva". Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención, de reivindicación.

Con la valiosa colaboración del equipo del entonces Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, en ese momento dirigido por nosotros, y en cuya órbita se realizó definitivamente la experiencia, partíamos de varios datos.

Partíamos de que la posición normal del hombre, afirmada en el primer capítulo de este trabajo, era no sólo estar en el mundo sino *con* él, trabar relaciones permanentes con este mundo, que surgen de la creación y re-creación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural, representado en la realidad cultural. Con estas relaciones con la realidad y en la realidad traba el hombre una relación específica —de sujeto a objeto— de

la cual resulta el conocimiento expresado por el lenguaje.

Esta relación, como ya quedó claro, está hecha por el hombre, independientemente de si está o no alfabetizado. Basta ser hombre para recibirarla. Basta ser hombre para ser capaz de captar los datos de la realidad. Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber meramente vulgar. De ahí que no haya ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta.⁴ Sin embargo, el hombre no capta el dato de la realidad, el fenómeno, la situación problemática pura. En la captación del problema del fenómeno, capta también sus nexos causales, aprehende la causalidad. La captación será tanto más crítica cuanto más profunda sea la aprehensión de la causalidad auténtica. Y será tanto más mágica en la medida en que se haga mínima la aprehensión de esa causalidad, mientras que para la conciencia crítica la propia causalidad auténtica está siempre sometida a su análisis; lo que es auténtico hoy puede no serlo mañana para la conciencia ingenua, lo que le parece causalidad auténtica, que en realidad no lo es, tiene este carácter de autenticidad en forma absoluta.

La conciencia crítica "es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales". "La conciencia ingenua [por el contrario] se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada."⁵

⁴ Nadie ignora todo, nadie sabe todo. La absolutización de la ignorancia, además de ser la manifestación de una conciencia ingenua de la ignorancia y del saber, es instrumento del que se sirve de la conciencia dominadora para arrastrar a los llamados "incultos", los "absolutamente ignorantes" que, "incapaces de dirigirse", necesitan de la "orientación" de la "dirección", de la "conducción" de los que se consideran a sí mismos "cultos y superiores".

⁵ Álvaro Vieira Pinto, *Consciencia e realidade nacional*, Río de Janeiro, ISEB, MEC, 1961.

La conciencia mágica, por otro lado, no se considera "superior a los hechos", dominándolos desde afuera, ni "se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada". Simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. Es propio de esta conciencia el fatalismo que le lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre.

Es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad. Podríamos agregar finalmente, a los análisis que hicieramos en el primer capítulo, a propósito de la conciencia, que para la conciencia fáctica cuya patología de la ingenuidad lleva a lo irracional lo adecuado es el acomodamiento, el ajuste y la adaptación.

Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción.

Lo que deberíamos hacer en una sociedad en transición como la nuestra, en pleno proceso de democratización fundamental en el cual el pueblo emerge, es intentar una educación que fuese capaz de colaborar con él en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento. Educación que pudiese a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica. Esto significaba entonces colaborar con el pueblo, para que asumiese posiciones cada vez más

identificadas con el clima dinámico de la transición, posiciones integradas a la democratización fundamental y, por eso mismo, contrarias a la inexperiencia democrática.

Estábamos, así, intentando una educación que nos pareciera necesaria, identificada con las condiciones de nuestra realidad. Al integrarse a nuestro tiempo y a nuestro espacio y al ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto debía realmente ser instrumental.

Y si ya pensábamos en un método activo que fuese capaz de hacer crítico al hombre a través del debate en grupo de situaciones desafiantes, estas situaciones tendrán que ser existenciales para tales grupos. De otra manera, estaríamos repitiendo los errores de una educación alienada, sin lograr que sea instrumental.

El propio análisis que veníamos haciendo de la sociedad brasileña, como sociedad en transición con todas sus intensas contradicciones, nos servía de apoyo.

Sentíamos —permitásenos la repetición— la urgencia de una educación que fuese capaz de ayudar a lograr esa inserción a la que tanto nos hemos referido. Inserción que, tomando al pueblo que emerge por la "descomposición de la sociedad", fuese capaz de llevarlo de la transitoriedad ingenua a la crítica. Sólo así evitaríamos su masificación.

Este era uno de los fundamentos de nuestra experiencia educativa.

¿Pero cómo realizar esta educación? ¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a su realidad? ¿Cómo ayudarlo a crear, si era analfabeto, el mundo de signos gráficos? ¿Cómo ayudarlo a comprometerse con su realidad?

Nos parece que la respuesta se halla en:

a) un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico;

- b) una modificación del programa educacional;
 c) el uso de técnicas tales como la reducción y codificación.

Esto solamente podría lograrse con un método activo, dialógico y participante.⁶

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación.

"El diálogo es por tanto, el camino indispensable —dice Jaspers— no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos."

Era el diálogo que oponíamos al anti-diálogo, propio de nuestra formación histórico-cultural, tan presente y al mismo tiempo tan antagonico al clima de transición. El anti-diálogo,⁷ que implica una relación vertical de

⁶ A más B = Diálogo

comunicación
intercomunicación

Relación de "simpatía", entre los polos en busca de algo. Matriz: amor, humildad, esperanza, fe, confianza crítica.

⁷ Anti-diálogo

Relación de
"simpatía"
quebrada

A
(
(

sobre

B = comunicado

Matriz: desamor sin humildad, desesperanzado, sin fe, sin confianza, acrítico.

A sobre B, se opone a todo eso. Es desamoroso. Es acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente. En el anti-diálogo se quiebra aquella relación de "simpatía" entre sus polos, que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el anti-diálogo no comunica. Hace comunicados.⁸

Precisábamos de una pedagogía de comunicación con que vencer el desamor acrítico del anti-diálogo.

Hay más. Quien dialoga, lo hace con alguien y sobre algo.

Este algo debe ser el nuevo programa educacional que defendemos.

Y nos parece que lo principal en este nuevo programa con que ayudáramos al analfabeto, aun antes de iniciar su alfabetización, a superar su comprensión ingenua y a desarrollarse la crítica, sería el concepto antropológico de cultura. La distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel activo del hombre *en y con* su realidad. El sentido de la mediación que tiene la naturaleza en las relaciones y comunicaciones entre los hombres. La cultura como el aporte que el hombre hace al mundo que no pudo hacer. La cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador. El sentido trascendental de sus relaciones. La dimensión humanista de la cultura. La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones "dadas". La democratización de la cultura—dimensión de la democratización fundamental. El aprendizaje de la escritura y de la lectura como una llave con la que el analfabeto iniciaría su introducción en el mundo de la comunicación

⁸ Véase Karl Jaspers, *Razón e anti-razón do nosso tempo*.

escrita. En suma, el hombre *en* el mundo y *con* el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto.

A partir de ahí, el alfabeto comenzaría a cambiar sus actitudes anteriores. Se descubriría críticamente como hacedor de ese mundo cultural. Descubriría que tanto él como el letrado tienen aptitudes para la creación y la recreación. Descubriría que cultura es el muñeco de barro hecho por los artistas de su pueblo, así como la obra de un gran escultor, de un gran pintor, de un gran músico, o de un pensador. Que cultura es tanto la poesía realizada por poetas letrados como la poesía contenida en un canciónero popular. Que cultura es toda creación humana.

Para introducir el concepto de cultura, al mismo tiempo gnoseológica y antropológicamente, hicimos la "reducción" de este concepto a trazos fundamentales, once situaciones existenciales "codificadas" capaces de desafiar a los grupos y hacérselas comprender por medio de su "descodificación". Francisco Brenand, una de las mayores expresiones de la pintura actual brasileña, pintó estas situaciones proporcionando así una perfecta integración entre educación y arte.

La primera situación provoca la curiosidad del analfabeto que, para usar la expresión de un escritor amigo del autor, "al destemporalizarse inicia su integración en el tiempo".⁹

Es sorprendente ver cómo se inician los debates y con qué curiosidad los analfabetos van respondiendo a los problemas presentados por la situación. Cada lámina presenta un número determinado de elementos a ser descodificados por el grupo de educandos con el auxilio del coordinador de los debates.

Y en la medida en que se intensifica el diálogo en

⁹ Odilom Ribeiro Coutinho, después de asistir a una de las exposiciones del autor sobre su experiencia.

torno a las situaciones codificadas —con "x" elementos— y los participantes responden en formas diversas a las situaciones que los desafían, se crea un "circuito" entre los participantes, que será tanto más dinámico cuanto más responda la información a la realidad existencial de los grupos.

Muchos de ellos, durante los debates, donde comprenden el concepto antropológico de cultura, afirman felices y confiados que no se les está mostrando "nada nuevo, sino que se les está refrescando la memoria". "Hago zapatos —dice otro—, pero ahora descubro que tengo el mismo valor del doctor que hace libros."

"Mañana —dijo una vez un trabajador de la Prefectura de Brasilia, al discutir el concepto de cultura— voy a entrar en mi trabajo con la cabeza en alto." Descubrió el valor de su persona. Se afirmó en sí mismo. "Sé ahora que soy culto" —afirmó enfáticamente un viejo campesino. Y al preguntarle cómo lo sabía, respondió con el mismo énfasis: "Porque trabajo y trabajando transformo al mundo".¹⁰

Reconocidos, después de la primera situación, los dos mundos —el de la naturaleza y el de la cultura y el papel del hombre en esos dos mundos— se suceden otras situaciones en las que se aclara y amplía la comprensión del dominio cultural.

La conclusión de los debates gira en torno a la dimensión de la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana. Esta adquisición, en una cultura letrada, ya no se hace sólo por vía oral, sino como en las iletradas, a las que le faltan los signos gráficos. De ahí se pasa al debate de la democratización de la cultura con que se abren las perspectivas para iniciar la alfabetización.

¹⁰ Estas afirmaciones se vienen repitiendo en las experiencias que comienzan a realizarse en Chile.

Todo este debate es sumamente crítico. El alfabeto aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y a escribir, se prepara para ser el agente de este aprendizaje.

Y consigue hacerlo, en la medida en que la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer. Es el dominio de estas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente. Es una incorporación. Implica no una memorización visual y mecánica de cláusulas, de palabras, de sílabas, incongruentes con un universo existencial —cosas muertas o semimuertas—, sino en una actitud de creación y recreación. Implica una autoformación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre frente a su contexto. De ahí que el papel del educador sea, fundamentalmente, dialogar con el alfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se alfabetiza. Por eso, la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia afuera, por el propio alfabeto, y con la simple colaboración del educador. Por eso es que buscáramos un método que fuese también instrumento del educando y no sólo del educador, y que identificase, como lúcidamente observó un joven sociólogo brasileño,¹¹ el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje.

De ahí nuestro descreimiento inicial en las cartillas,¹²

¹¹ Celso Beisegel, trabajo inédito.

¹² En verdad, las cartillas, por más que tratan de evitarlo, terminan por dar al alfabeto palabras y frases que realmente deben surgir de su esfuerzo creador. Lo fundamental en la alfabetización de una lengua silábica como la nuestra es que el hombre aprenda críticamente su mecanismo de formación vocabular

que presentan los signos gráficos como una donación y reducen al alfabeto más a la condición de *objeto* de su alfabetización que de *sujeto* de la misma. Teníamos que pensar, por otro lado, en la reducción de las llamadas palabras generadoras,¹³ fundamentales para el aprendizaje de una lengua silábica como la nuestra. No pensamos en la necesidad de 40, 50, 80 palabras generadoras para la comprensión de los fenómenos básicos de la lengua portuguesa. Sería esto una pérdida de tiempo. Quince o dieciocho nos parecen suficientes para la alfabetización por medio de la concienciación.

Analícemos ahora las fases de elaboración y de acción práctica del método. Fases:

I. OBTENCIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR DE LOS GRUPOS CON LOS CUALES SE TRABAJARÁ

Este estudio se hace a través de encuentros informales con los moradores del área a alfabetizar y durante los cuales no sólo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el profesional forma parte.

De esta frase se obtienen resultados muy ricos para el equipo de educadores no sólo por las relaciones que se para que haga, él mismo, el juego creador de combinaciones. No es que estemos contra los textos de lectura, que son otra cosa indispensable para el desarrollo del canal visual-gráfico y que deben ser en gran parte elaborados por los propios "participantes". Agreguemos que nuestra experiencia se fundamenta en el aprendizaje de la información a través de canales múltiples de comunicación.

¹³ Palabras generadoras son aquellas que, descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras.

establecen, sino por la riqueza del lenguaje del pueblo, que a veces ni se sospecha.

Las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, deseos de participación como también ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje del pueblo.

Entre los vocablos obtenidos y que figuraban en los archivos del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, en áreas rurales y urbanas del Nordeste y del sur del país, encontramos ejemplos que no son raros, como éste: "Es difícil vivir en enero en An- gicos —dice un hombre de esta región de Río Grande del Norte— porque enero es la cabra enfurecida que viene a dañarnos". "Afirmación al estilo de Guimarães Rosa" —dice hablando de esta frase del profesor Luis de França Costa Lima, que formaba parte de nuestro equipo del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife.

"Quiero aprender a leer y a escribir —dice una analfabeta de Recife— para dejar de ser la sombra de otros." Y un hombre de Florianópolis, revelando claramente el emerger del pueblo, característico de la transición brasileña, dice: "El pueblo tiene respuesta". Otro dice en tono afligido: "No tengo 'rabia' por ser pobre, sino por no saber leer".

"Yo tengo la escuela del mundo", dice un analfabeta del Estado del Sur del país, y que originó la siguiente pregunta en un ensayo del profesor Jomard de Brito:¹⁴ "¿Habría alguna cosa que proponer al hombre adulto que afirma 'yo tengo la escuela del mundo'?"

"Quiero aprender a leer y a escribir para cambiar al mundo" —afirmación de un analfabeta paulista para

¹⁴ Jomard Muniz de Brito, *Educação de adultos unificação de cultura*, en *Estudos Universitários*, revista de la Universidad de Recife, 2-4, 1963.

quien, verdaderamente, conocer es modificar la realidad conocida.

"El pueblo se puso un tornillo en la cabeza" —afirmó otro, en un lenguaje un tanto esotérico. Y al preguntarle qué "tornillo" era ése respondió, revelando una vez más la ingerencia popular en la transición brasileña: "Es lo que explica usted, doctor, al venir a hablar conmigo, pueblo".

Innumerables afirmaciones de este orden exigen realmente un tratamiento universitario para ser interpretadas, tratamiento de varios especialistas que resulta, para el educador, un instrumento eficiente para su acción.

Muchas de estas frases de autores analfabetos eran analizadas por el profesor Luis Costa Lima en la cátedra que dictaba sobre teoría literaria.

Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen.

II. LA SEGUNDA FASE CONSTITUYE LA SELECCIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR ESTUDIADO

Selección a ser realizada bajo ciertos criterios:

- a) riqueza fonética;
- b) dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en secuencias que van gradualmente de las dificultades menores a las mayores);
- c) tenor pragmático de la palabra que implica mayor pluralidad en el compromiso de la palabra con una realidad social, cultural, política, etc., dada.

"Hoy —dice el profesor Jarbas Maciel— vemos que estos criterios están contenidos en el criterio semiótico:

la mejor palabra generadora es aquella que reúne en sí el mayor 'porcentaje' posible de criterios sintácticos (posibilidad o riqueza fonética, grado de dificultad fonética, "manipulabilidad" de los grupos de signos, las sílabas, etcétera), semántico (mayor o menor 'intensidad' del vínculo establecido entre la palabra y el ser que ésta designa), mayor o menor adecuación entre la palabra y el ser designado y pragmático, mayor o menor tenor potencial de concienciación, o conjunto de reacciones socioculturales que la palabra genera en la persona o grupo que la utiliza."¹⁵

III. LA TERCERA FASE CONSISTE EN LA CREACIÓN DE SITUACIONES EXISTENCIALES TÍPICAS DEL GRUPO CON QUE SE VA A TRABAJAR

Estas situaciones desafían a los grupos. Son situaciones-problema, codificadas, que incluyen elementos que serán descodificados por los grupos, con la colaboración del coordinador. El debate en torno a ellas, como se hace con aquellas que nos dan el concepto antropológico de cultura, llevará a los grupos a tomar conciencia para que al mismo tiempo se alfabeticen.

Son situaciones locales que abren perspectivas, para analizar problemas nacionales y regionales. En ellas se van colocando los vocablos generadores, en grados según sus dificultades fonéticas. Una palabra generadora puede incluir la totalidad de la situación, o puede referirse a uno de sus elementos.

¹⁵ Jarbas Maciel, *A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação*, en *Estudos Universitários*, núm. II, 1963.

IV. LA CUARTA FASE CONSISTE EN LA ELABORACIÓN DE FICHAS QUE AYUDEN A LOS COORDINADORES EN SU TRABAJO

Estas fichas deben ser meros apoyos para los coordinadores, jamás una prescripción rígida que deben obedecer y seguir fielmente.

V. LA QUINTA FASE CONSISTE EN LA PREPARACIÓN DE FICHAS CON LA DESCOMPOSICIÓN DE LAS FAMILIAS FONÉTICAS QUE CORRESPONDEN A LOS VOCABLOS GENERADORES

La gran dificultad que se nos presenta y que exige una gran responsabilidad es la preparación de los cuadros de los coordinadores. La dificultad no se halla en el aprendizaje puramente técnico de su procedimiento. Está en la creación de una nueva —y al mismo tiempo vieja— actitud, la del diálogo que tanta falta nos hizo en el tipo de formación que tuvimos y que analizamos ya en el segundo capítulo de este estudio. Actitud dialogal que los coordinadores deben adquirir para realmente educar y no "domesticar". Porque, siendo el diálogo una relación *yo-tú*, es necesariamente una relación de dos sujetos. En cuanto el "tú" de esta relación se convierta en mero objeto, el diálogo se destruirá y ya no se estará educando, sino deformando. Este esfuerzo serio de capacitación deberá acompañarse permanentemente de una supervisión, también dialogal, con que se evitarán las tentaciones del anti-diálogo.

Una vez confeccionado este material con *slides*, *strips*, *films* o carteles, preparados los equipos de coordinadores y supervisores, entrenados inclusive para discutir las situaciones ya elaboradas y recibidas sus fichas, se iniciará el trabajo.

EJECUCIÓN PRÁCTICA

Apropiándose críticamente y no sólo mnémicamente —lo que no sería una verdadera apropiación— de este mecanismo comienza a crear por sí mismo su sistema de signos gráficos. Comienza entonces en el primer día de su aprendizaje y con la mayor facilidad a crear palabras con las combinaciones fonéticas puestas a su disposición por la descomposición de un vocablo trisilábico.²

Imaginemos la palabra *tijolo* (ladrillo), como primera palabra generadora, colocada en una "situación" de construcción. Discutida la situación en sus aspectos posibles, se haría la vinculación semántica entre la palabra y el objeto que nombra.

Visualizada la palabra dentro de las situación, se presenta luego sin el objeto: *TIJOLO*.

Después vendría: *ti-jo-lo*.

Inmediatamente después de la visualización de los "trozos" y dejando de lado una ortodoxia analítico-sintética,³ se separa para reconocer las familias fonémicas.

² Generalmente, conseguimos, en un período que va de un mes y medio a dos, que grupos de veinticinco hombres leyeran periódicos, escribieran notas, cartas simples y discutieran problemas de interés local y nacional.

Agreguemos también que un círculo de cultura se montaba con un proyecto de fabricación polaca, traído al Brasil por 7 800 cruzeiros. Un *film-strip* que nos costaba, mientras no montásemos nuestro propio laboratorio, de cuatro a cinco mil cruzeiros. La proyección era hecha en la propia pared de la casa donde se instalaba el círculo de cultura o en un pizarrón de bajo costo. En los locales donde se hacía difícil la proyección en la pared, usábamos el pizarrón, cuyo lado opuesto, pintado de blanco, funcionaba como tela.

El Ministerio de Educación importó 35 000 de estos aparatos que funcionaban con 220, 110 y 6 voltios. Aparatos que fueron presentados, después de la "revolución", en programas de TV como altamente "subversivos".

³ Según los progresos psicológicos, los métodos de la enseñanza.

Una vez proyectada la situación —representación gráfica de la expresión oral— se inicia el debate en torno a sus implicaciones.

Sólo cuando el grupo haya agotado, con la colaboración del coordinador, el análisis (descodificación) de la situación dada, el educador pasa a la visualización de la palabra generadora; para la visualización y no para su memorización. Luego de visualizarla, establecido el vínculo semántico entre ella y el objeto a que se refiere y que se representa en la situación, se ofrece al educando en otro *slide*, cartel o foto en el caso de *stripp-film*, la palabra, sin el objeto nombrado. Después se presenta la misma palabra separada en sílabas, que generalmente el alfabeto identifica como "trozos". Reconocidos los "trozos" en la etapa del análisis, se pasa a la visualización de las familias fonémicas que componen la palabra en estudio.

Estas familias, que son estudiadas aisladamente, se presentan luego en conjunto, llegando en último término al reconocimiento de las vocales. La profesora Aurenice Cardoso llamó a esta ficha que presenta las familias en conjunto "ficha de descubrimiento",¹ ya que, a través de ella, haciendo síntesis, el hombre descubre el mecanismo de la formación vocabular en una lengua silábica como la portuguesa, que se hace por medio de combinaciones fonémicas.

¹ Aurenice Cardoso, *Concienciación y alfabetización, visión práctica del sistema Paulo Freire de educación de adultos*, en *Estudios Universitarios*, núm. II, 1963.

A partir de la primera sílaba, "ti", el grupo conoce toda la familia fonémica resultante de la combinación de la consonante inicial con las demás vocales. En seguida el grupo conocerá la segunda familia, a través de la visualización de "jo", para finalmente llegar al conocimiento de la tercera.

Cuando se proyecta la familia fonética, el grupo reconoce la sílaba de la palabra visualizada.

(ta-te-ti-to-tu), (ja-je-ji-jo-ju), (la-le-li-lo-lu)

Reconocido el *ti*, de la palabra generadora *tijolo*, se propone al grupo que la compare con las otras sílabas, lo que le muestra que, si bien comienzan igualmente, ter-

za de lectura y escritura se clasifican en dos grandes grupos: métodos sintéticos y analíticos. Y uniendo los dos, los llamados analíticosintéticos. Para el profesor William Gray los métodos de enseñanza de lectura se alinean en dos grandes grupos, que él llama antiguos y especializados y métodos modernos, más o menos eclécticos. Según el profesor Gray, esta clasificación presenta una doble ventaja: "Es relativamente simple, no se presta para la controversia y se aplica a todos los métodos utilizados para enseñar los caracteres alfabéticos, silábicos o ideográficos. Los antiguos se agrupan en dos clases: aquellos que se basan en los elementos vocabulares y en su valor fonético, para llegar a identificar los nombres, y aquellos que consideran una sola vez las unidades lingüísticas más importantes, insistiendo en su comprensión". En la primera clase, sitúa el profesor Gray "los métodos alfabéticos, fonéticos y silábicos que superan el método sintético, precisamente porque el elemento de base es la sílaba". Después de analizar la segunda clase de los llamados métodos antiguos se refiere a aquellos que llama "métodos modernos". Discute, entonces, las tendencias modernas que encuadra en dos grandes categorías: tendencias eclécticas y tendencias centradas en el alumno. La tendencia ecléctica abarca exactamente la síntesis y el análisis, propiciando el método analítico-sintético. Nuestro trabajo se clasificaría entre las nuevas tendencias. Es un método ecléctico, en que jugamos, inclusive, con la elaboración de textos en colaboración con los educandos. William Gray, *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*, UNESCO.

minan en forma diferente. De esta manera no todos pueden ser "ti".

Idéntico procedimiento se sigue con las sílabas "jo" y "lo" y sus familias. Después del conocimiento de cada familia fonética, se hacen ejercicios de lectura para la fijación de las sílabas nuevas.

El momento más importante surge ahora al presentarse las tres familias juntas:

ta-te-ti-to-tu	}	"Ficha de Descubrimiento"
ja-je-ji-jo-ju		
la-le-li-lo-lu		

Después de una lectura en horizontal y otra en vertical, en la cual se sorprenden los sonidos vocales, comienza el grupo, y no el coordinador, a realizar la síntesis oral. De uno en uno, todos van "creando"⁴ palabras con las combinaciones posibles a disposición:

tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, lote, lula, tela, etcétera.*

y así hasta que, usando una vocal y una de las sílabas, surja una nueva a la que juntan una tercera para formar una palabra. Por ejemplo, sacando la *i* de *li*, juntándola con *le* y sumando *te* surge: *leite* (leche).

Hay casos como el de un analfabeto de Brasilia que, para emoción de todos los presentes, inclusive del ex ministro de Educación Paulo de Tarso, cuyo interés por la educación del pueblo lo llevaba por las noches al término de su tarea, a asistir a los debates del Círculo de Cultura, dijo: "tu já les", que sería en buen portugués: *tu ja les* (tú ya lees).

⁴ "Y hacen esto nos dice cierta vez, lúcidamente, el señor Gilson Amado al entrevistarnos en su programa de TV— en la medida en que no hay alfabetización oral."

* Aquí se mantienen las combinaciones fonéticas del original que surgen de la combinación silábica de las tres familias fonéticas derivadas de la palabra portuguesa *tijolo*. [T.]

Esto sucedió en la primera noche en que iniciaba su alfabetización...

Terminados los ejercicios orales en que no sólo hubo conocimiento, sino reconocimiento, sin el cual no hay verdadero aprendizaje, el hombre comienza en la misma noche a escribir.

Al día siguiente, trae de casa, como tarea, tantos vocablos como haya podido crear con combinaciones de fonemas conocidos. No importa que traiga vocablos que no sean términos. Lo que importa, en el día en que se inicia en este nuevo terreno, es el descubrimiento del mecanismo de las combinaciones fonémicas.

El estudio de vocablos creados debe ser hecho por el grupo con la ayuda del educador y no sólo por éste con la asistencia del grupo.

En la experiencia realizada en el estado de Río Grande del Norte llamaban "palabras de pensamiento" aquellas que eran términos, y "palabras muertas" aquellas que no lo eran.

No faltaron ejemplos de hombres que después de la adquisición de los mecanismos fonémicos con la "ficha de descubrimiento" escribían palabras con fonemas complejos —*tra, nha, etc.*— que aún no se le habían presentado. En uno de los Círculos de Cultura de Angicos —Río Grande del Norte— que fuera coordinado por una de nuestras hijas, Magdalena, en el quinto día de debate, en que apenas se presentaban fonemas simples, uno de los participantes fue hacia el pizarrón para escribir⁵ una

⁵ Un aspecto interesante a observar es que, generalmente, los analfabetos al aprender escriben con seguridad y legibilidad, superando en lo posible la indecisión natural de los que se inician. Según la profesora Elza Freire esto se debe posiblemente a que, estando motivados, habiendo aprendido críticamente el mecanismo de combinaciones silábicas de su lengua y habiéndose "descubierto más hombre a partir de la discusión del concepto antropológico de cultura, ganaban e iban ganando cada vez

"palabra de pensamiento". Y escribió: "O -povo vai resolver [lo correcto es resolver] os problemas [lo correcto es problemas] do Brasil votando consciente [lo correcto es consciente]. (El pueblo va a resolver los problemas de Brasil votando consciente.)"

Debe agregarse que en estos casos los textos se debían en grupo discutiendo su significado dentro de nuestra realidad. ¿Cómo explicar que un hombre hasta hace pocos días analfabeto escriba palabras con fonemas complejos antes de estudiarlos? Es que, habiendo dominado el mecanismo de las combinaciones fonémicas, intentó y consiguió expresarse gráficamente tal como hablaba.

Y esto se verificó en todas las experiencias realizadas en el país, y que se iban a extender y profundizar a través del Programa Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación y Cultura, que coordinábamos. Pero fue suspendido por el golpe militar.

Una afirmación fundamental que nos parece debemos recalcar es que para alfabetizar a adultos, y que no sea una alfabetización puramente mecánica y memorizada, hay que hacerlos que tomen conciencia para que logren su alfabetización.

El hombre estará apto para optar en la medida en que un método activo le ayude a tomar conciencia de su problemática, de su condición de persona, de sujeto. Él mismo se politizará después. Cuando un ex analfabeto de Angicos hablando frente al presidente Goulart, quien siempre nos apoyó con entusiasmo,⁶ y frente a su comi-

más en su aprendizaje, una seguridad emocional que se refleja en su actividad motora".

⁶ Queremos señalar aquí, también, el apoyo del ex ministro de Educación Julio Sambaquy para conducir el plan iniciado en la administración Paulo de Tarso. Del mismo modo queremos señalar una actitud idéntica del profesor João Alfredo da Costa Lima, entonces rector de la Universidad de Recife.

tiva, declaró que ya no era *masa*, sino *pueblo*; no fue sólo una frase: afirmó conscientemente una opción. Escogió la participación decisiva que sólo el pueblo tiene y renunció a la dimensión emocional de las masas. Se politizó. Queda claro que no podíamos satisfacerlos, y ya lo dijimos, con la meta alfabetización, aun cuando no fuera puramente mecánica. Concebíamos las etapas posteriores a la alfabetización con el espíritu de una pedagogía de comunicación, etapas que variarían sólo con el estudio.

Si se hubiese cumplido el programa elaborado bajo el gobierno de Goulart, funcionarían en 1964 más de veinte mil Círculos de Cultura en todo el país. E íbamos a hacer lo que llamábamos estudio de la temática del hombre brasileño. Estos temas, sometidos a análisis de especialistas, serían "reducidos" a unidades de aprendizaje, como hicieramos con el concepto de cultura y con las situaciones en torno a las palabras generadoras. Prepararíamos los *stripp-films* con esas "reducciones" usando textos simples con referencia a los textos originales.

Este estudio nos hubiera permitido lograr una seria programación que continuaría la etapa de alfabetización. Más aún, con la creación de un catálogo de temas reducidos y referencias bibliográficas que pondríamos a disposición de los colegios y universidades, hubiéramos podido ampliar el radio de acción experimental y contribuir a la indispensable identificación de nuestra escuela con la realidad.

Por otro lado, iniciábamos la preparación de material con que pudiésemos en términos concretos realizar una educación en la que hubiese lugar para lo que Aldous Huxley⁷ llama "arte de disociar ideas", como antídoto a la fuerza domesticadora de la propaganda.⁸

⁷ Aldous Huxley, *El fin y los medios*.

⁸ Nunca nos olvidaremos de la propaganda, en cierta forma inteligente, hecha para cierto hombre público brasileño que

Film-strips en los que presentaríamos como situaciones a ser discutidas, aun en la fase de alfabetización, desde simple propaganda comercial hasta situaciones de carácter ideológico.

En la medida en que al discutir los grupos fuesen percibiendo el engaño que hay en la propaganda, por ejemplo de cierta marca de cigarrillos en que aparece una bella chica en bikini, sonriente y feliz (y que ella, con su sonrisa, su belleza y su bikini, no tiene nada que ver con el cigarrillo), irían descubriendo la diferencia entre educación y propaganda. Por otro lado, se prepararían para discutir y percibir los mismos engaños en la propaganda ideológica y política, en los eslóganes; irían

consideraba nuestras matrices culturales aún no propicias para la formación de una mentalidad crítica. Aparecía el busto del candidato, con flechas dirigidas a su cabeza, a sus ojos, a su boca, a sus manos, y junto a estas flechas:

¡USTED NO NECESITA PENSAR, ÉL PIENSA POR USTED!

¡USTED NO NECESITA VER, ÉL VE POR USTED!

¡USTED NO NECESITA HABLAR, ÉL HABLA POR USTED!

¡USTED NO NECESITA ACTUAR, ÉL ACTÚA POR USTED!

En las campañas que se hacían y se hacen contra nosotros, nunca nos dolió ni nos duele cuando se afirmaba y se afirma que somos "ignorantes", "analfabetos", "autor de un método tan inocuo que no consiguió siquiera alfabetizarlo a sí mismo". Que no fuimos "inventores" del diálogo ni del método analítico-sintético, como si alguna vez hubiésemos hecho una afirmación tan irresponsable. Que "nada original fue hecho" y que sólo hicimos "un plagio de educadores europeos o norteamericanos". Y también de un profesor brasileño, autor de una cartilla... Además, con respecto a la originalidad siempre pensamos con Dewey, para quien "la originalidad no está en lo fantástico, sino en el nuevo uso de cosas conocidas" (*Democracia e educación*).

Nunca nos dolió ni nos duele nada de esto. Lo que nos deja perplejos es oír o leer que pretendíamos "bolchevizar al país" con "un método que no existía"... La cuestión, entonces, era otra. Sus raíces estaban en el trato que dábamos, bien o mal, al problema de la alfabetización del cual sacábamos el aspecto

armándose críticamente para la "disociación de ideas" de Huxley.

Esto nos pareció siempre una forma correcta de defender la auténtica democracia y no una forma de luchar contra ella. Luchar contra ella es hacerla irracional, aun cuando se haga en su nombre. Es enriquecerla para defenderla de la rigidez totalitaria. Es tornarla odiosa, cuando sólo crece en respeto a la persona y en amor. Es cerrarla cuando sólo vive en apertura. Es nutrirla de miedo cuando debe ser valiente. Es hacerla instrumento de los poderosos contra los débiles. Es familiarizarla contra el pueblo. Es alienar una nación en su nombre.

Defenderla y alcanzar lo que Mannheim llama "democracia militante", aquella que no teme al pueblo, que suprime los privilegios, que planifica sin enriquecerse, que se defiende sin odiar, que se nutre de la crítica y no de la irracionalidad.

A medida que la juventud brasileña hablaba a los hombres simples del pueblo, a los intelectuales, a los especialistas, y extendíamos nuestro trabajo, se lanzaba contra nosotros las más ridículas acusaciones a las cuales nunca prestamos atención, ya que conocíamos bien sus orígenes y sus motivaciones. Lo que nos amargaba era la amenaza latente que presentaban los irracionalismos para nuestro destino democrático, anunciado ya en la transición brasileña.

puramente mecánico, asociándolo a la "peligrosa" concienciación. Estaban en que encarábamos y encaramos la educación como un esfuerzo de liberación del hombre y no como un instrumento más de su dominación.

APÉNDICE

Para aclarar mejor nuestras afirmaciones de los últimos capítulos de este ensayo, presentamos ahora, en este apéndice, las situaciones existenciales que posibilitan la comprensión del concepto de cultura, acompañadas de algunos comentarios. Nos pareció igualmente interesante presentar las 17 palabras generadoras que constituyeron el plan de los Círculos de Cultura del Estado de Río y de Guanabara.

Por no tener los originales del pintor Francisco Brenand que expresaban las situaciones existenciales para la discusión del concepto de cultura, solicitamos a Vicente de Abreu, otro pintor brasileño, hoy también en exilio, que las rehiciese. Sus cuadros no son una copia de Brenand, aunque haya necesariamente repetido la temática.

Freire, Paulo "Educación y Concienciación "

CUESTIONARIO

- 1.- ¿Cómo define Freire su concepción de alfabetización y en general de educación ?
- 2.- ¿ Cuáles son algunas diferencias entre un círculo de cultura y un centro de cultura, por un lado, y la organización escolar tradicional ? Explica tus respuestas.
- 3.- ¿ Que diferencias existen entre la programación tradicional y la programación en la pedagogía crítica ?
- 4.- ¿ Cuáles son los niveles de conciencia que distingue el autor y cómo explica a cada uno ?
- 5.- ¿Cuál es la condición racional para que surja la acción?
- 6.- ¿ Cuáles son las características de la llamada por el autor educación instrumental, en cuanto a concepción, método y resultados?
- 7.- Define con tus propias palabras el concepto antropológico de cultura, diferenciándolo de otros conceptos.
- 8.- ¿ Cómo se genera conciencia crítica mediante el concepto antropológico de cultura ?
- 9.- ¿ Que diferencias encuentras entre el proceso de alfabetización seguido por Freire y otras concepciones, la del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), por ejemplo ?

10.- ¿ Que diferencia principal existe entre el método analítico sintético aplicado en el sentido tradicional y el método de Freire ?

D. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Actividad 1

Contesta los cuestionarios de la Unidad que aparecen después de cada lectura.

Actividad 2

a) Indaga a través de una encuesta comparativa, el tipo de empleo de los egresados de secundaria técnica y secundaria general y su relación con el tipo de preparación específica para el trabajo, adquirida en la escuela.

Elabora la encuesta, aplícala e informa por escrito los resultados, incluyendo la respuesta a la pregunta:

¿ Existe diferencia significativa en el tipo de empleo de los egresados de secundaria técnica respecto a los egresados de secundaria general ?

Orienta tu indagación con base en la lectura sobre la encuesta descrita por Rojas Soriano en el documento "Reflexiones sobre el proceso de la investigación científica

b) Con base en el mismo documento, explica, en un mínimo de dos cuartillas la función que cumplen los datos estadísticos en relación con estudios sobre el rendimiento escolar.

Actividad 3

a) Reseña valorativa

Con base en la lectura de los documentos "Reflexiones sobre el proceso de la investigación científica", "El papel de la teoría y del método en la construcción del conocimiento" de Rojas Soriano y "El método de la Economía Política" de Marx, en el apartado "La construcción del objeto" de Pierre Bourdieu; elabora, en un mínimo de ocho cuartillas una reseña valorativa en que se destaquen los puntos en común y las diferencias conceptuales.

b) Nota técnica de apoyo

Reseña crítica o valorativa *

En general, una reseña es la relación sucinta de algún acontecimiento, la exposición de una situación o el resumen de un libro. La reseña crítica o valorativa tiene como características establecer juicios y valoraciones acerca del contenido de una fuente bibliográfica. Hace comparaciones del tema tratado en la obra con otros estudios sobre el mismo tema. Discute, además, la validez de los datos, juicios, enfoques, tratamiento del documento, procurando siempre la objetividad y equilibrio de opiniones.

* Munguía Zatarain, Irma y José M. Salcedo Aquino. Manual de Técnicas de Investigación Documental. - México, UPN, 1981

Actividad 4

Elabora un cuadro sinóptico con las características que resume el método de la palabra generadora, expuestas en sus cinco fases de elaboración y en su ejecución práctica ("Educación y Concienciación": PP. 109 a 122).

Define en el mismo cuadro los términos utilizados.

Actividad 5

Comenta en una cuartilla sobre las aportaciones de Paulo Freire a la educación y en particular el método de la palabra generadora y sus diferencias respecto al aprendizaje de la lecto escritura en tu práctica docente, sea en alfabetización o en educación primaria.

Actividad 6

Reseña valorativa

Con base en la lectura de los documentos "Los datos de la intuición viviente, de la representación y la construcción del objeto de estudio ", de Alfredo Tecla y " Educación y concienciación " (Fases de la investigación temática) de Paulo Freire; elabora, en un mínimo de cinco cuarti--

llas, una reseña valorativa en que discutas la validez de los juicios y enfoques para el desarrollo de tu propia investigación señalada en el Módulo: Investigación-Docencia-Servicio, en este paquete.

UNIDAD III: LA METODOLOGIA EN LAS CORRIENTES PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS

A. OBJETIVO :

El alumno analizará los fundamentos epistemológicos, sociológicos y psicológicos de la metodología en las corrientes pedagógicas contemporáneas.

B. DESCRIPCION:

En esta tercera unidad, de las cuatro que consta el programa de Teoría Educativa III (Metodología), se incluyeron para su análisis dos textos de amplio contenido pedagógico que guardan congruencia con su nombre de "Las grandes Corrientes Pedagógicas actuales " y " ¿Es el niño capaz de inventar ?"; en las que cobran vigencia las aportaciones fundamentales de notables renovadores educativos, entre los que se cuentan Alexander S. Neill con su experiencia libertaria en la escuela de Summerrhil; Célestin Freinet, creador de numerosas técnicas para el aprendizaje y la creatividad en lo que denominó una "Pedagogía Popular "; Carl Rogers, quien con su enfoque terapéutico de no-directividad centró el problema pedagógico en el aprendizaje, no en la enseñanza; Michel Lobrot y demás fundadores de la Pedagogía Institucional, de corte autogestionario e instaurador de un poder instituyente para la desburocratización de las instituciones, con miras a una institucionalización dialéctica;

Ivan Illich y Everett Reimer, con sus propuestas de desescolarización sustituida por el uso extensivo e intensivo de los medios masivos de comunicación y diversas instancias -- actualmente subutilizadas; Paulo Freire, con sus "Trabajos educativos" en la concepción de una educación liberadora, dialógica y crítica; y, finalmente, por lo que respecta al segundo documento nombrado, se reconceptualiza para el trabajo didáctico la "Lógica del error", en contraposición al escaso valor pedagógico en el aprendizaje por descubrimiento reconocido a la "Lógica de la certeza".

A excepción de los subtemas "Enseñanza Modular por Objetos de Transformación y "La concepción de Grupos Operativos, de fundamento psicoanalítico", que será preciso abordar en la Fase Directa del Curso, el estudio de los documentos citados cubre en buena proporción los contenidos programáticos de esta tercera unidad, los que expresados de manera sintética son:

- La pedagogía popular
- El enfoque de la No-Directividad
- La Pedagogía del Análisis Institucional
- La pedagogía Operatoria de orientación psicogenética.

* Enseñanza Modular por O.T.

- La Pedagogía crítica Latinoamericana

La educación liberadora y participatoria

La concepción de grupos operativos

Las actividades de aprendizaje mínimas, a rea---
lizar en esta unidad, son las siguientes:

- Cuestionarios contestados

- Comentarios escritos

- Fichas de trabajo

- Elaboración de un ensayo

Las grandes corrientes pedagógicas actuales

La educación libertaria

Evidentemente, en una sociedad represiva, las experiencias de este tipo están condenadas al fracaso, pero parece que la educación libertaria es posible, no sólo desde un punto de vista teórico, sino también en la práctica.

Algunas experiencias, como la de Alexander S. Neill, en la escuela de Summerhill, lo han demostrado. Debemos aclarar, no obstante, que Neill nunca reivindicó para su escuela el apelativo de

"libertaria": nosotros la hemos escogido por ser una experiencia bastante conocida, pues tiene muchos puntos en común con todos los movimientos pedagógicos que se presentan como una contestación radical de la vida y de la educación que nos impone la sociedad actual. De todas formas, como no parecía fácil que sus métodos pudieran ser aceptados oficialmente, este original educador, consciente de hasta dónde podía llegar, aceptó pactar con la sociedad, con tal de conservar su reducto, su escuela-demostración de que los niños pueden ser libres y felices.

En efecto, Neill comprendió muy pronto que debía elegir entre unirse a un mo-

vimiento revolucionario que luchara para transformar la sociedad en el sentido que a él le interesaba o bien convertirse en un pionero solitario, sin grandes posibilidades de revolucionar la educación a gran escala. Pero, como no tenía vocación de mártir, aceptó la marginación. En 1948 escribía: "Summerhill tiene para mí más importancia que la sociedad; así que continuaré siendo un insular."

Neill fue consciente toda su vida de que su única posibilidad era demostrar que podía funcionar una escuela no autoritaria autogestionada por los alumnos. Veía claramente que si intentaba reformar la sociedad, ésta le destruiría. Pero creía que a través de su obra, de sus manifestaciones y de sus escritos, podría hacer comprender que sólo se puede ser feliz sin odio, sin castigos y sin misticismos.

La obra de Neill, -nacido en 1883 en Escocia y profundamente marcado por una educación rígida y calvinista- fue una reacción contra el ambiente en que había sido formado.

Hijo de un director de escuela, empezó a trabajar a los quince años como alumno-instructor. Luego, siendo ya maestro, fue comprendiendo los absurdos de la educación que se veía obligado a impartir. Cuando obtuvo un puesto en Kingkettle, el director de la escuela le incitaba para que pegase a sus alumnos con una correa.

A los veinticinco años de edad ingresó en la Universidad y obtuvo brillantemente la licenciatura. Aquí se inició también como escritor, al convertirse en redactor de la revista que en ella se editaba.

Su encuentro con Harlan L. Lane, psicoterapeuta que se había ocupado de los delincuentes y que le psicoanalizó, fue decisivo. Entonces comenzó a darse cuenta de que la enseñanza era para él una especie de liberación afectiva y que, al luchar por la libertad de sus alumnos, lo hacía por la propia.

También fue importante para él el contacto con la Asociación de la Educación Nueva, de cuyo órgano de difusión, *La Nueva Era*, fue redactor, así como la relación con el movimiento de los Wandervögel (pájaros migratorios) y su estancia en el Tirol austríaco.

A partir de 1923 se ocupó de niños caracteriales, y de estas experiencias sacó la conclusión de que lo que hace malos a los niños y los convierte en neuróticos y delincuentes, son las enseñanzas de tipo moral y las represiones sexuales. Para él, la neurosis es la consecuencia de la falta de amor, entendiendo por amor, esencialmente, "aprobación", "aceptación".

Neill, muy marcado por la influencia psicoanalítica, considera que, al educar, el adulto proyecta sobre el niño el odio que experimenta hacia sí mismo.

Sin embargo, su convencimiento de que el niño es bueno le aparta de la teoría freudiana del instinto de muerte, y le hace sentirse mucho más cerca del punto de vista

de Wilhelm Reich, el cual opinaba que la causa del sufrimiento había que buscarla en el mundo exterior, en la sociedad frus-

trante. Para Reich, todo análisis de los conflictos psíquicos conduce inevitablemente a una crítica de orden social; por eso, escribía en *La revolución sexual*: "En materia de educación sexual, toda indecisión, toda tendencia a los compromisos tiene su origen no solamente en nuestras propias represiones sexuales, sino también en nuestro miedo para afrontar seriamente el orden social."

Neill se mostró siempre absolutamente de acuerdo en esto, pero, como hemos dicho al principio, optó por el compromiso y, para que no cerrasen su escuela de Summerhill, prohibió a sus alumnos las relaciones sexuales, aunque dejando bien claro que su prohibición no se basaba en causas de orden moral ni en el intento de procurar el bienestar físico de los adolescentes, sino, simplemente, en el ferviente deseo de asegurar la supervivencia de Summerhill.

Esta no es una escuela para niños caracteriales ni difíciles, ya que Neill, después de su experiencia con este tipo de niños, decidió que le interesaba más dedicarse a la profilaxis. Sin embargo, puesto que carecía de recursos propios y su escuela no estaba subvencionada, tuvo que acoger cuantos alumnos le traían y —toda vez que su sistema educativo no convencía a la gran mayoría de los padres— la mayor parte de sus alumnos eran niños con problemas, que llegaban a Summerhill después de haber sido expulsados de otros centros.

Por tanto, Neill tuvo gran experiencia con niños difíciles. Su opinión respecto a ellos era que reaccionan contra una disciplina impuesta: su agresividad constituye una reacción, contenida durante mucho tiempo, frente a la acción represiva de padres y educadores odiosos. De ahí que considerara que la "curación" se operaría sólo después de una temporada de conducta antisocial tolerada, en la que el niño no se sintiera ni condenado ni marginado; luego, *intentando* orientar la energía que lo impulsa hacia una conducta social.

En esta actividad, el sistema de Neill se apoya en la asamblea de los alumnos, quienes votan el reglamento y juzgan y castigan las infracciones al mismo. En esas asambleas, el voto del profesor tiene exactamente el mismo valor que el de cualquier alumno.

En Summerhill no es obligatoria la asistencia a las clases, y es corriente que los

recién llegados pasen por lo menos tres semanas inactivos, sin que nadie les sancione por ello. Sin embargo, cuando se inicia la asistencia a los cursos, es el mismo grupo quien exige una regularidad, ya que de otro modo se obstaculiza la marcha normal de la clase. Por lo demás, el niño puede ocuparse en lo que quiera, vestirse como le parezca, asistir a las clases que le atraigan, etc.

La escuela de Neill respeta las creencias religiosas de sus alumnos, pero, cree que la religión es nefasta porque culpabiliza e impide a los niños sentirse libres y felices. En esa escuela lo esencial es la libertad: un clima de libertad, de afecto y de aprobación son suficientes para que los niños superen sus perturbaciones emocionales. De todos modos, la libertad tiene sus límites, que consisten en no interferir el derecho de otro a la libertad. Es decir, que un alumno de Summerhill puede hacer lo que desee siempre que no moleste a los demás; si tal ocurre, su caso será llevado ante la

asamblea y condenado por su acción anti-social. El fin de la obra educativa de Neill es la felicidad de sus alumnos: considera que el hombre, si es feliz, es bueno.

Una de las críticas más usuales que se le hacen es que educa a los niños para una sociedad que no existe y, por tanto, fabrica futuros desadaptados. Sin embargo, Neill replicaba que esto no era cierto, pues sus alumnos no fracasaban más que los que provenían de otras escuelas, cuando intentaban pasar el examen de acceso a la Universidad. De la misma manera, de mayores, vivirán satisfactoriamente, pues ejercerán un trabajo que ellos habrán elegido y conservarán durante toda su vida la libertad interior en la que han sido formados. Otra de las críticas hechas a la escuela de Neill es que bloquea al niño en su infancia, ya que no le obliga a convertirse en un miembro de su voluntad, en un miembro adulto de la sociedad. Por ejemplo, en Summerhill, un

alumno no puede llegar a los diecisiete años sin haber aprendido a leer ni escribir. Esta crítica quizá sea válida en algunos casos, pero no se puede decir —y Neill presentó pruebas de ello— que sus alumnos sean en general unos "Peter Pan" que se resisten a aceptar su condición de adultos. A nuestro entender, la crítica más interesante que se ha hecho a este tipo de educación —que,

en general, es válida para la mayor parte de "escuelas nuevas"— es la formulada por Robert Skildelsky, según la cual la educación tradicional y rígida formaba, por lo menos de vez en cuando, rebeldes que intentaban cambiar el orden social; en cambio, los felices alumnos de las escuelas menos represivas suelen adoptar una postura más individualista, desentendiéndose de la marcha de la sociedad global.

Hacia una pedagogía popular

Aunque con algunos puntos de contacto con el tipo de educación que acabamos de comentar, son completamente distintos los presupuestos de los educadores que se proponen una educación auténticamente popular. Nos centraremos en Célestin Freinet, por ser el más conocido entre nosotros, seguramente por sus prácticas educativas concretas, como "la imprenta escolar" y las "cooperativas escolares".

De todos modos, lo que ahora nos intere-

resa destacar es su idea de la escuela organizada en función de un trabajo social, considerado por Freinet como fundamental en una pedagogía que se pretende popular y progresista.

"El trabajo —escribe Freinet— será el gran principio, el motor y la filosofía de la pedagogía popular, la actividad de la que se desprenderán todas las adquisiciones. En la sociedad del trabajo, la escuela así regenerada y reconstruida quedará encuadrada en el proceso de la vida y del ambiente y se convertirá en una rueda del mecanismo social, del que, en la actualidad, se encuentra demasiado arbitrariamente apartada." Esta declaración muestra la

identificación de Freinet con algunos principios de la pedagogía de inspiración marxista. En el *Manifiesto del Partido Comunista*, de Marx, además del principio de una educación general y gratuita para todos, se afirma el de la unión de la enseñanza con la producción material, que continuará siendo uno de los ejes fundamentales de la pedagogía marxista. De este principio deriva el de la "educación politécnica", o sea, una educación que, basándose en la ciencia y la técnica y unida al trabajo productivo, llegue a eliminar el tradicional dualismo entre el trabajo manual y el intelectual. En *El Ca-*

pital, Marx había escrito ya: "Del sistema implantado en la fábrica ha nacido el germen de la educación del futuro que unirá, para todos los niños de una determinada edad, el trabajo productivo con la instrucción y la gimnasia, no sólo como método para aumentar la producción social, sino también como único modelo para producir hombres desarrollados plena y armónicamente."

Otra de las bases de la pedagogía de Freinet es la exigencia, común con Makarenko, de "lo colectivo" y de la coincidencia de los fines individuales con los sociales. Para Freinet, como para Makarenko, la colectividad es el medio y el fin de la educación. La relación educativa básica no se produce entre el maestro y el alumno, sino entre éste y la colectividad que rige la

conducta de cada uno de sus miembros. Freinet era un maestro de pueblo, un instructor asalariado perteneciente a la base. Vivió la experiencia de la I Guerra Mundial antes de los veinte años y quedó muy marcado por ella. Adoptó muchos de los postulados de la escuela nueva, pero quizá los vivió de una manera mucho más revolucionaria. Su primer acto de contestación fue suprimir la tarima, símbolo de la autoridad del maestro.

A partir de 1925, hace suya la idea de

Profit: las cooperativas escolares, que funcionan gracias a un "consejo" y tienen como fin organizar colectas, excursiones, representaciones teatrales, etc. Fomenta igualmente la socialización de sus alumnos y el interés por lo que ocurre fuera del estrecho marco en que viven, mediante "la correspondencia interescolar", al tiempo que imprime textos libres en el periódico escolar, mediante la técnica, luego tan difundida, de "la imprenta en la escuela", que, según el propio Freinet, "ha resta-

blecido la unidad del pensamiento y la actividad infantiles".

Sin embargo, en lo que ha sido más original es en la introducción de actividades libres en la clase, con las cuales el alumno tiene la posibilidad de elegir, inventar y crear mediante la técnica del texto y del dibujo libres: pequeña muestra de "no-direc-tividad" en la escuela.

La finalidad principal de la pedagogía de Freinet fue integrar la vida y el interés del niño en la actividad escolar. Pero no sólo la vida de sus alumnos, sino la de toda la comunidad a que éstos pertenecían, así como la de sus corresponsales.

En toda su obra, destinada a los maestros, va de la práctica a la teoría y no a la inversa, y su optimismo vitalista le hace confiar plenamente en la Naturaleza y en la vida, lo que no quiere decir que rinda culto a la infancia ni que fomente el estancamiento afectivo de sus alumnos.

Freinet no era idealista. Para él, la esencia de la nueva educación radica en la técnica educativa. Su mujer, Elisa, escribe en *El nacimiento de una pedagogía popular*: "No podemos contar, para el éxito de nuestra pedagogía, con inciertas actitudes subjetivas; no podemos contar, para el éxito de la escuela popular, con los sentimientos místicos de los educadores. La técnica educativa tendrá éxito allí donde las llamadas morales y moralizantes han fracasado."

Pedagogía, pues -la de Freinet-, anclada profundamente en la realidad que vivía; pedagogía cuyo propósito fundamental era armonizar el individuo y la sociedad, considerados como realidades dinámicas interdependientes.

La crítica fundamental que se nos ocurre a propósito de Freinet no se basa en su falta de sistematización, en su desconocimiento de la psicología, en la idealización del mundo rural, o en cualquiera de los re-

proches que usualmente se le hacen. Nuestra crítica iría dirigida a sus "partidarios" o "seguidores", quienes creen que "hacer Freinet" es instalar una imprenta en la escuela y dejar que todo siga como antes.

El enfoque no-directivo

Consecuencia lógica de la actitud pedagógica, "centrada en el alumno", de los partidarios de la educación nueva es, como

hemos dicho anteriormente, la no-directividad. Como hemos visto, los partidarios de la nueva pedagogía creen, exceptuando a Cousinet, que es posible realizar un compromiso mediante el cual los alumnos

lleven a cabo, sin apartarse de sus intereses, las tareas previstas por los programas escolares, siempre y cuando el maestro sepa proponerlas sin dar la impresión de que las impone coactivamente. Sin embargo, ni la mayoría de los pedagogos adscritos al

movimiento de la educación nueva, ni quienes se declaran partidarios de la no-directividad total parecen aceptar el hecho de que ésta es consecuencia lógica de los postulados de la educación nueva.

La enseñanza programada -o pedagogía cibernética- puede ser considerada también como un precedente de la no-directividad, en cuanto que en ella la función del maestro cambia en gran manera, hasta el punto que, prácticamente, deja

de existir en tanto que transmisor de conocimientos y controlador de la adquisición de los mismos por parte de los alumnos. En efecto, los objetivos técnicos de esta pedagogía son la autoenseñanza y el autocontrol.

La autoenseñanza se realiza por medio de máquinas que el alumno es libre de utilizar según sus deseos y necesidades. Así, el que desee aprender idiomas, acudirá al laboratorio de lenguas.

El autocontrol tiene lugar porque el alumno, tras realizar una serie de esfuerzos de aprendizaje, se ve obligado a responder a determinadas preguntas cuyas respuestas, si son correctas, le proporcionarán la seguridad de que ha asimilado efectivamente los conocimientos que deseaba adquirir. Por tanto, el enseñante queda libre de la obligación de controlar

al alumno y de premiar o sancionar sus éxitos o fracasos, y el alumno deja de ver en el profesor un agente represivo. De este modo, es posible que entre el enseñante y los alumnos se establezcan otro tipo de relaciones, más libres y enriquecedoras.

Sin embargo, existe otra corriente no-directiva, derivada de las experiencias de los psicólogos, de las nociones de "campo psicológico" y "dinámica de grupos", que se considera completamente al margen de los pioneros de la educación nueva.

Dichas experiencias parece que pueden llevar a conocer y a controlar mejor la relación que se establece entre el maestro y los alumnos en el curso de una acción pedagógica que transcurre en el marco del grupo-clase. (Cabe señalar a este res-

pecto las experiencias ya clásicas de Kurt Lewin, Ronald Lippitt y Morton G. White acerca de los grupos regidos por un sistema autoritario, democrático y de *laissez-faire*, así como la aplicabilidad en la clase de los tests sociométricos de Moreno, que permiten conocer mejor la estructura informal del grupo-clase.)

Esta corriente tiende a considerar al maestro como líder de la clase y propone que éste adopte una actitud que facilite al grupo de alumnos organizarse según los deseos y tendencias profundas de los individuos que lo componen. Porque, aunque el grupo-clase es un grupo institucional (en el sentido de que se ve obligado a aceptar determinadas reglas y programas impuestos desde el exterior), está compuesto por individuos que no se han escogido entre sí libremente, sino que han sido "juntados" en función de unos criterios completamente ajenos a los intereses de los miembros que lo componen, tienen un líder —el maestro—, que el grupo no ha podido escoger, y se ven obligados a permanecer juntos en función de unos fines —el aprendizaje y la socialización—, que pueden vivir como alejados de sus intereses y de su realidad, de ese grupo-clase siempre acaba por emerger una estructura particular, una complicada red de simpatías y antipatías que determinan que el grupo se fraccione en varios sub-

grupos de características distintas, una estructura en la que el maestro será la figura más popular o la más odiada, y en la que se darán fenómenos de agresividad, compañerismo, cohesión, identificación con el líder, etc., comparables a los que aparecen en los "grupos de diagnóstico" o en los grupos constituidos con fines terapéuticos.

Por todo esto, conviene que el educador conozca el funcionamiento de los grupos y sea consciente de los fenómenos que en ellos se producen, pues de otra manera difícilmente podrá realizar su tarea, a no

ser que adopte una actitud rígidamente autoritaria que inhiba de modo total cualquier manifestación de carácter espontáneo del grupo.

Pero incluso en estos casos aparecen fenómenos de "contagio" (momentos en que la clase se manifiesta especialmente tumultuosa, indolente o rebelde) que desconciertan profundamente a los educadores no avisados. Mas si el educador desciende de su pedestal y es consciente de lo que ocurre realmente en su clase, tiene mayores posibilidades de establecer en ella una relación positiva, sobre todo si adopta una actitud permisiva que induzca al grupo a autogestionarse.

Esta actitud permisiva, de facilitador, es la que Carl Rogers, a quien se considera "padre" de la no-directividad, con-

sidera básica en el educador "centrado en el alumno."

Carl Rogers nació en 1902, en las afueras de Chicago, en el seno de una familia muy piadosa y unida. Fue el cuarto de seis hijos. Su padre, que gozaba de buena posición económica y tenía una moral muy estricta, compró una granja a treinta millas de la capital para alejar a sus hijos de las tentaciones de la ciudad y aplicar a la agricultura y a la ganadería los métodos científicos modernos.

Rogers cambió muchas veces de orientación profesional. Primero, quiso estudiar agronomía; luego, se propuso ser pastor protestante y pasó a estudiar historia. Un viaje a China en compañía de otros estudiantes cristianos y una estancia de dos años en un seminario le indujeron a abandonar la religión, conside-

rando que unas creencias religiosas determinadas limitan la capacidad de expansión del individuo.

Más tarde, influido por William H. Kilpatrick, se interesó por la pedagogía, dedicándose posteriormente a la psicología clínica. En 1926 entró como interno en el Institute for Child Guidance, de Nueva York, y estudió la psicología freudiana y los métodos de Otto Rank. Conoció, igualmente, algunas de las experiencias de la "psicología científica", de la que luego se convirtió en enemigo acérrimo.

A partir de este momento cambia numerosas veces de lugar de trabajo y residencia, pero ya no de orientación. A través de sus experiencias de psicoterapeuta elabora una filosofía muy personal, que será su punto de partida, tanto en psicoterapia como en pedagogía.

En 1964, después de haber sido profesor en las más importantes universidades de Estados Unidos, se instala en California, donde trabaja para el Western Behavioral Sciences Institute, que le deja en libertad para que se dedique a lo que más le interesa.

La filosofía de Rogers es la del crecimiento (*growth*), y parte del principio de que el "núcleo íntimo de la personalidad de los individuos es de carácter positivo". El *growth* designa un conjunto de dos sistemas acoplados: una tendencia

actualizante y un sistema de evaluación de la experiencia que funciona como regulador de la primera.

Según Rogers, el individuo es capaz de dirigirse a sí mismo, de encontrar en su propia naturaleza su equilibrio y sus valores. La alienación fundamental del hombre consiste en no ser fiel a sí mismo, a su proceso natural y *organismico* de valorización de experiencias. Para agradar, para conservar la atención positiva de los demás, el hombre llega a falsificar su experiencia, a percibirla solamente a través del valor que le dan los demás. Sólo si se siente aceptado *incondicionalmente* (una de las palabras-clave de Rogers), el hombre se atreve a aceptarse como es en realidad, a abrirse a su propia experiencia, a ser *congruente*.

El hombre está enfermo porque intenta adaptarse a valores que no son los suyos; por tanto, para curarse tendrá que conocerse y aceptarse como es. Sólo podrá cambiar si percibe que el terapeuta se abstiene de todo juicio, si percibe que es aceptado incondicionalmente, y que la actitud de éste es *empática*.

Estos son, resumidos, los principios en que Rogers basa su práctica como terapeuta, y esos mismos principios no-directivos, "centrados en el cliente", los traspassa a la pedagogía. Según él, el enseñante tiene que ser ante todo un facilitador de los procesos de aprendizaje. Por

tanto, sus funciones principales son:

a) Tener confianza en la relación pedagógica y crear un clima apropiado para la convivencia.

b) Informar, o sea, procurar fuentes de conocimiento: textos y documentos, mate-

rial audiovisual, encuentros con personalidades, viajes, etc.

c) Aceptar el grupo y a cada uno de sus miembros. Esta aceptación no ha de ser solamente intelectual, sino también afectiva (empatía). El facilitador ha de ser capaz de convertirse en un miembro del grupo y participar en el acto colectivo de aprendizaje.

d) Ser congruente, es decir, consciente de sus propias opiniones, ideas y sentimientos, y auténtico en sus manifesta-

ciones. El facilitador ha de esforzarse por descubrir, comprender y explicitar los fenómenos de grupo, ayudando a poner en claro las relaciones que tienen lugar en el seno del mismo.

e) No juzgar, o sea, exponer los propios puntos de vista de tal manera que el grupo no se sienta obligado a compartílos y cada uno de sus miembros pueda expresarse libremente, sin temor a ser rechazado por los demás.

Sólo si el educador es fiel a estos principios podrá realizarse la educación como Rogers la concibe: como educación total de la persona y no como mera transmisión de conocimientos. La transmisión tiene escasa importancia si la comparamos con el desarrollo de la persona (*growth*), la toma de conciencia de uno mismo y la posibilidad de aceptación de una vida plena.

Por tanto, educar no ha de ser "enseñar", sino "aprender", en cuanto que el aprendizaje no puede realizarse más que cuando el alumno manifiesta el deseo de aprender. De ahí que el proceso ha de partir del alumno -que es el cliente-. Pretender enseñar a quien no tiene interés y percibe los contenidos que se le intentan impartir como extraños a su propia experiencia carece de utilidad y de sentido.

Estos son, resumidos, los principios que, en abril de 1952, llevaron a Rogers a pro-

nunciar en la Universidad de Harvard la conferencia que luego se denominó "bomba pedagógica".

En dicha conferencia, que duró solamente diez minutos, Rogers explicó sus opiniones personales acerca del aprendizaje, y su experiencia de que intentar enseñar algo a otros era negativo porque, en el caso de que aceptasen las explicaciones, los alumnos perdían confianza en su propia experiencia y en sus posibilidades de creación, o bien, ese intento era fútil si éstos

no llegaban a asimilar lo que se intentaba transmitirles.

Las consecuencias enunciadas por Rogers, que se deducían de estos puntos de partida y que constituyen la "bomba pedagógica" son las siguientes:

1) Esta experiencia implicaría que hay que renunciar a la enseñanza. Quienes desearan aprender algo se reunirían para hacerlo.

2) Se abolirían los exámenes, porque no miden más que conocimientos sin valor.

3) Por lo mismo, habría que suprimir todos los diplomas y menciones.

4) Por idéntica razón se derogarían los diplomas en tanto que títulos de competencia. Además, el diploma indica el fin o la conclusión de alguna cosa; quienes quieren aprender no se interesan más que por un proceso continuo de aprendizaje.

5) Otra implicación sería que hay que renunciar a sacar conclusiones, pues es evidente que nadie adquiere conocimientos por medio de conclusiones.

Esta conferencia, que se hizo famosa, tuvo la virtud de exasperar a los presentes y a cuantos tuvieron, luego, oportunidad de enterarse de su contenido.

Sin embargo, si la examinamos con detalle y, sobre todo, si tenemos en cuenta la manera que tiene Rogers de expresarse y su dilatada práctica como enseñante, advertiremos que no aboga por la supresión de los profesores, sino solamente de éstos como meros impartidores de conocimientos no solicitados por los alumnos.

Por tanto, lo que parece pretender Rogers -y es lo que él hizo mientras fue profesor de universidad- es centrar la enseñanza en los intereses de los alumnos y desempeñar él mismo el papel de consejero técnico a su servicio, proporcionándoles los medios de trabajo que requieran y no negándose siquiera a la clase magistral, siempre y cuando sus discípulos, sensibilizados a los procesos de grupo mediante el *training group*, la soliciten como medio de esclarecer o resumir algunos temas an-

teriormente debatidos, o de introducirse en un dominio nuevo, y no como manifestación de dependencia de la autoridad. Por *training group* se entiende un grupo formado por unas diez personas con el fin de vivir y dialogar juntos de acuerdo con la organización que ellos mismos quieran darse. Los participantes tratan de realizar sus interacciones y su relación con el monitor o animador a fin de liberarse de la ansiedad derivada, sobre todo, de la relación con la autoridad. El monitor o animador interviene muy poco y su función es de catalizador. Sus pocas intervenciones tienden a facilitar la progresión del grupo.

Por tanto, lo que Rogers impugna fundamentalmente es la autoridad del maestro, tal como la concibe la enseñanza tradicional. Por lo demás, sus métodos, "centrados en el alumno", pueden ser aplicados con éxito siempre y cuando los recursos de tipo económico sean suficientes para mantener clases reducidas, como ocurría en sus cursos de doctorado en las poderosas universidades estadounidenses.

En la enseñanza primaria, por el contrario, las experiencias de no-directividad no han tenido éxito, ya que es muy difícil que los niños pequeños se organicen sin ayuda de un adulto y de unos modelos que les ayuden a progresar. De ahí que la pedagogía clásica reproche a la no-directividad que los niños se estanquen en un

estadio muy primitivo de su evolución, al no proporcionarles los medios de salir de él y de incorporarse a la sociedad adulta.

Por otra parte, la crítica de la izquierda acusa a Rogers de haber subestimado en

sus teorías el carácter determinante de las estructuras económico-políticas. En realidad, aquél no pretende poner en entredicho las estructuras sociales, sino adaptar el individuo a dichas estructuras, sin darse cuenta de que con ello favorece la pervivencia del orden establecido.

Sin embargo, existe una corriente que, apoyándose en la no-directividad de Rogers, pretende minar el orden existente al destruir en los alumnos la actitud de sumisión y de conformidad que constituye la base actual del sistema burocrático. Según algunos autores, la revolución tiene que empezar por la escuela. Para Michel Lobrot, "la sociedad de mañana se hará a través de la escuela o no se hará".

La pedagogía institucional

Si no fuera una perogrullada, empezaríamos diciendo que la pedagogía institucional parte de la base de que hay que partir de la base.

Así, la pedagogía institucional puede definirse: por una parte, por la ausencia del poder (de un representante de la organización social) en un grupo determi-

nado, y por otra, por la posibilidad que se da al grupo de proporcionarse instituciones satisfactorias, gracias a las iniciativas emanadas de los individuos pertenecientes al mismo.

Estas instituciones, nacidas del grupo en interacción, no tendrán nada que ver con las "instituciones entendidas en sentido clásico". Toda vez que la "institucionalización", en nuestra sociedad, es el medio habitual de cosificar un grupo, de acabar con su dinamismo y de hacer de él un grupo-organismo, la pedagogía institucional, que se basa en la institución autogestionada, ataca, pues, profundamente las instituciones vigentes. Por tanto, esta pedagogía se pretende absolutamente contestataria.

Para la pedagogía institucional, en cuya exposición seguiremos a Michel Lobrot, la autogestión social y pedagógica es imprescindible si queremos transformar profundamente la sociedad, puesto que tal proceso constituye el medio más eficaz

de evitar la explotación del hombre por el hombre.

Si cambia la mentalidad de los individuos que forman parte de una institución, a través de una educación basada en la autogestión, cambiará la propia institución.

Como dice Lobrot: "En realidad, la dinámica del grupo autogestionado, como

la de todo grupo en el que los individuos pueden manifestar sus necesidades esenciales, no solamente engendra la satisfacción de estas necesidades, sino, sobre todo, una modificación en el mundo de las necesidades y de los intereses, una restructuración de la afectividad de base. La personalidad se modifica, evoluciona y cambia. *Se produce, por tanto, un fenómeno esencial, llamado vulgarmente educación.*"

Esta educación consiste en hacer autónomos, independientes y creativos a los miembros del grupo.

Introduciendo la autogestión, los pedagogos "institucionales" creen que preparan eficazmente el advenimiento de una sociedad no-burocrática. La autogestión es un sistema que elimina el poder en el seno de la clase o, de una manera más general, en el de cualquier célula social.

En la institución autogestionada se pretende que cada uno de los participantes en el grupo parta de sí mismo, de sus propias vivencias, y se apoye en los demás. De esta manera, se siente siempre implicado y ayudado, realizándose al máximo el proceso dialéctico entre el "yo" y "los demás".

Por otra parte —y esto es fundamental— el maestro renuncia a su función de representante del poder; por tanto, adopta un papel muy parecido al del monitor del

training group, y guarda silencio hasta que, poco a poco, se siente integrado en el grupo. Entonces puede dialogar verdaderamente con éste, expresar sus ideas y transmitir sus conocimientos, convirtiéndose en el "consejero técnico", esto es, en el enseñante no-directivo. Por tanto, podemos deducir que la pedagogía institu-

cional es más cuestión de perspectiva que de métodos.

En cuanto a los métodos, el enseñante de la escuela secundaria o universitaria se basará fundamentalmente en las técnicas de grupo y en la no-directividad, así como en los datos cada vez más precisos que aporta sin cesar la psicología.

Por su parte, los maestros de la escuela primaria adoptarán con preferencias las "técnicas Freinet" de la imprenta, la cooperativa escolar, etc. Sin embargo, como hemos señalado, lo que nos parece importante es el punto de vista.

Los adeptos a la pedagogía institucional, cuya primera reunión tuvo lugar en Francia en 1965, no creen que toda acción educativa sea ineficaz en una sociedad fundamentalmente alienada, antes bien, piensan que a través de las instituciones nacidas espontáneamente en la clase se formarán seres autónomos y libres capaces de impugnar, no sólo la burocracia de la institución educativa, sino también la sociedad considerada globalmente.

La pedagogía institucional, como dice Lobrot, no tiende a formar rebeldes que adopten actitudes de simple revuelta verbal y teatral, sino personas realistas y activas que, integrándose en la sociedad, sean capaces de transformarla eficazmente.

Esos autores consideran que la autogestión pedagógica no puede realizarse sin un mínimo de autogestión política. Esta, a pesar de la explotación social que tiene lugar en las democracias de tipo occidental, es suficiente para garantizar la primera. Por tanto, creen que el cruzarse de brazos, considerando que los cambios educativos se producirán solamente después de una revolución realizada por la clase obrera, es una postura quizá cómoda, pero profundamente conservadora.

Asimismo, piensan que la escuela es un lugar privilegiado para efectuar cambios, ya que tiene como fin la educación. El hecho de que hasta ahora haya servido fundamentalmente para perpetuar el orden social existente y bloquear las posibilidades de transformación del individuo no implica que no pueda ser usada en sentido contrario.

Actualmente, muchas de las experiencias pedagógicas que se realizan pueden englobarse dentro de la pedagogía institucional, pero resulta mucho más difícil delimitar su campo. Por eso, en general, sigue pareciéndonos válida la definición que Aida Vásquez, en 1965, daba de dicha pedagogía: "Conjunto de técnicas, organizaciones, métodos de trabajo e institucio-

nes internas nacidas de la práctica de las clases activas, que coloca a niños y adultos en situaciones nuevas y variadas que requieren de cada uno compromiso personal, iniciativa, acción y perseverancia." Esta definición presupone un planteamiento mucho menos político que la visión que

hemos dado anteriormente de la pedagogía institucional; sin embargo, creemos que se adapta mejor a la idea que se tiene en la actualidad de dicha pedagogía y del análisis institucional.

Aida Vásquez, en su libro *Análisis institucional y pedagogía*, se refiere tanto a

las experiencias de Makarenko y Pavel P. Blonskij, en la Unión Soviética, como a las de Neill y de la escuela de Barbiana, o a las de Deligny y las suyas propias con débiles, psicóticos y delincuentes, para destacar, finalmente, la importancia del "grupo de educación terapéutica", exponente de la relación entre psicoterapia y pedagogía, relación que ya esa autora

había señalado, puesto que son bastante los médicos, psicólogos y educadores que han trabajado en esta misma dirección.

El caso de la escuela italiana del pueblecito de Barbiana se ha hecho famoso a partir del libro, escrito por ocho de sus alumnos, *Carta a una maestra*, que constituye a la vez una crítica virulenta a la enseñanza tradicional y una denuncia de la se-

gregación clasista que se opera en la escuela al medir por un mismo rasero a todos los niños, lo cual elimina progresivamente a los más pobres, o sea, a los hijos de campesinos y obreros, que no tienen la tradición cultural de la clase dominante. En la

escuela de Barbiana se trabaja todo el día, sin pausas ni diversiones. No hay clases graduadas, y los mayores —o quienes han aprendido más— enseñan a los otros. En ella se lee el periódico y se discute de política, pero también se estudian temas (que los mismos alumnos consideran absurdos) para poder pasar los exámenes y convertirse a su vez en "propietarios de la cultura" que, conscientes del problema de los desheredados, intentarán por todos los medios que cambie la situación.

La corriente antiescuela

La corriente antiescuela —de la que Ivan Illich y Everett Reimer son los principales representantes, si bien entre ambos existen ciertas diferencias— parte de la base de que la escolarización es inviable desde todos los puntos de vista.

Económicamente, ambos consideran que no existe ningún país en el mundo que pueda proporcionar a sus ciudadanos una educación conveniente en forma de escuelas. Ni siquiera los más desarrollados, como Estados Unidos, pueden responder

a la demanda de educación superior. En los países subdesarrollados, como India, Nigeria y Brasil, habría que privar a muchas gentes, durante generaciones, de cualquier educación si se quisiera que una pequeña minoría disfrutase del lujo de una escolarización que aún sería considerada como muy deficiente.

Tales autores salen al paso de las objeciones de quienes creen que se podría financiar la educación con tal de que se le

diese prioridad, diciendo que esta concepción no tiene en cuenta la dinámica de la escuela, ya que apenas la escolarización se completa en el nivel secundario la competencia se desplaza a la Universidad, con gastos mucho mayores, e incluso mencionan el dato significativo de que existen reivindicaciones con vistas a establecer diplomas superiores al doctorado, con el pretexto de que éste es un título demasiado corriente. Por tanto, consideran

que la escolarización no puede tener fin en un mundo que no impone límites al consumo y en el que los títulos determinan

los puestos que la gente ha de ocupar en la sociedad.

En las sociedades capitalistas, las escuelas son una forma de impuesto, regresivo, que pagan los pobres y del que se benefician los ricos, ya que se sostienen en gran medida por los impuestos generales, que gravan preferentemente a los pobres, y por los impuestos indirectos, que recaen

más en los consumidores que sobre los productores. La escuela obligatoria y gratuita para todos no sólo es una meta inalcanzable, sino también la consolidación de una injusticia, pues las ventajas se reparten entre quienes disfrutaban ya de los privilegios económicos. A nivel internacional existe también competencia y segregación. Se ha establecido una verdadera jerarquía internacional en la que cada país funda su dignidad en el número de años de escolaridad definidos por sus leyes.

Los Estados socialistas compiten con los capitalistas en lo que a escolarización se refiere y, aunque internamente quizá la injusticia sea menor, puesto que los criterios de selección son distintos, sus sistemas educativos, considerados globalmente, no presentan grandes diferencias con los de países capitalistas.

En la República Popular China se preocuparon mucho de esta cuestión. Las declaraciones de Mao Tsé-tung muestran el deseo de liberar la educación del control de las élites y hacerla accesible a las masas. En 1966 se cerraron las escuelas con este fin; sin embargo, aunque con diferencias importantes respecto de las escuelas de los demás países, se han vuelto a abrir. Seguramente ha desempeñado un gran papel en ello la competición con las superpotencias, como Estados Unidos y la Unión Soviética.

La escuela parece realizar, pues, un papel decisivo en la lucha por el poder entre las naciones.

Por tanto, la escolarización obligatoria y gratuita para todos no sólo es irrealizable y representa un absurdo económico (recuérdese la gran mayoría de analfabetos existente en los países subdesarrollados), sino que consolida la segregación social, tanto entre los hombres como entre las naciones.

Illich y Reimer analizan igualmente las funciones que realiza la escuela —guardería, centro de adoctrinamiento e instrucción, etc.— para concluir que esta institución viene a ser, según Illich, como “una agencia de publicidad destinada a hacernos creer que tenemos la necesidad de que la sociedad sea tal como es”.

Asimismo, Reimer lleva a cabo un interesante análisis histórico de la escuela, destacando que surgió de la práctica de culto y de la existencia de clases dirigentes y que desempeñó un papel de primer orden en la consolidación de los nuevos Estados surgidos en el siglo pasado, y concluye que es una etapa más en una sucesión de instituciones especializadas, encaminadas a mantener y justificar una continuada jerarquía de privilegios. Para él, la escuela se ha convertido en la actualidad en “la

Iglesia universal de una sociedad tecnológica”. Explica también el que las escuelas se hayan hecho populares, tanto entre los privilegiados como entre los desheredados, ya que para éstos representan la promesa de una igualdad de oportunidades, mientras que para los otros constituyen la garantía de un progreso ordenado bajo el control de la élite.

Tanto para Illich como para Reimer, las nuevas corrientes educativas contestatarias y los debates que tan populares se han hecho en materia de educación no contribuyen más que a disimular las contradicciones inherentes a la idea básica de la escuela: la integración en una sociedad que reclama una especialización disciplinada y una fidelidad incondicional a la ideología del crecimiento económico, y a reforzar, por tanto, los principios fundamentales de un mundo escolarizado.

Por todo ello, estos “utopistas” de la educación que, finalmente, se encuentran reunidos en el Centro Internacional de Documentación de Cuernavaca (México), donde trabajan en la educación de adultos (y que poseen una extensa práctica como educadores, así como contactos regulares con los especialistas más renombrados en asuntos educativos), pretenden una serie de alternativas a la escuela a modo de indicación de que las sociedades pueden, en efecto, desescolarizarse.

Para ellos, un verdadero sistema educativo tiene que proponerse tres objetivos: a) facilitar el acceso a las fuentes del saber a cuantos deseen aprender, en cualquier época de su vida; b) dar oportunidad a quienes deseen hacer participar a los demás de sus conocimientos, de encontrarse con personas deseosas de adquirirlos (y a la inversa), y c) permitir que todos aquellos que se consideren portadores de ideas nuevas y quieran afrontar la opinión pública

puedan expresarse libremente a través de cualquiera de los medios de comunicación de masas.

Sin embargo, para que esto ocurra será necesario que los *objetos educativos* (libros, documentos, películas, microfilmes, ordenadores, magnetófonos, etc.) se hallen a la libre disposición del público. Tales objetos no son difíciles de utilizar, y tras un pequeño aprendizaje (no más difícil que aprender a conducir un automóvil,

por ejemplo) cualquiera puede servirse de ellos. Los juegos y los juguetes se consideran igualmente instrumentos de gran eficacia educativa, ya que sirven de entrenamiento para numerosas actividades, tanto de orden técnico como intelectual. Igualmente educativo resulta el contacto con la Naturaleza, que nuestra sociedad va dificultando progresivamente.

Asimismo, será necesario *el contacto con otros seres humanos*, capaces de ayudar a quienes se interesan por aquello que constituye su especialidad. Estas personas no estarían avaladas por ningún título académico; su competencia sería lo que motivaría que otros se dirigiesen a ellas. Sin embargo, en el aprendizaje, el contacto con personas de mayor experiencia se ha revelado tan útil como con aquellas poseedoras de un nivel similar de conocimientos. Por tanto, quienes desearan aprender algo sobre una materia determinada podrían reunirse y ayudarse mutuamente.

Como es evidente, la sociedad debería establecer unos “canales” a través de los cuales la gente pudiera ponerse en contacto, y garantizar la existencia de un material educativo al alcance de todos.

Estas soluciones, como también la de los *bancos educativos* (depositarios del capital necesario para la educación de cada

individuo) o la de proporcionar a cada recién nacido un capital para educarse,

que pueda utilizar libremente a cualquier edad, son fácilmente atacables desde todos los puntos de vista.

Conscientes de ello, los autores salen al paso de algunas de las objeciones que se les podrían hacer. Por falta de espacio, no podemos detenernos en esto. Sin embargo, la más importante —y los autores no la pasan por alto— es que estas soluciones de recambio sólo serán posibles si se producen cambios decisivos en la sociedad. De todos modos, ellos responden que hay que estar preparados para el cambio y, aunque se produjesen revoluciones importantes, si no se realizan verdaderas mutaciones en la educación, tales revoluciones se tornarían ineficaces y serían poco duraderas.

Si, por el contrario, las gentes estuvieran educadas, las distinciones entre clases sociales desaparecerían con facilidad, y también las naciones, pues las fronteras políticas carecerían de sentido en cuanto dejara de haber restricciones relativas a la inmigración y a las tarifas aduaneras.

Finalmente, destacan la importancia de la tecnología para la educación. En la actualidad, la tecnología es más bien un obstáculo para la liberación del hombre, pero adecuadamente utilizada podría ser todo lo contrario. Mientras el saber sea un producto, será protegido como la propiedad privada, pero cuando se convierta en un derecho

del que gocen por igual todos los seres humanos, la tecnología será un útil decisivo para el progreso y la felicidad de los hombres.

Como dice Illich, "para que el hombre pueda crecer, necesita del libre acceso a las cosas, a los lugares, a los métodos, a los acontecimientos, a los documentos. Tiene necesidad de ver, de tocar, de manipular, de abarcar lo que le rodea en un medio provisto de sentido. Este acceso le está vedado hoy".

Ante esta declaración se nos ocurre preguntar: ¿qué ocurriría si todos los hombres tuvieran libre acceso al saber? Esta pregunta nos lleva de modo inevitable a la utopía. Pero ya hemos destacado anteriormente

la enorme importancia de ésta respecto a la educación. Cuando intentemos sacar conclusiones volveremos sobre ello.

Educación y concientización

Paulo Freire, pedagogo brasileño nacido en Recife, de padre espiritista y madre católica, abandonó la abogacía al casarse con Elza María, católica y profesora, y empezó a interesarse sistemáticamente por los problemas educativos de los países subdesarrollados, en los que prácticamente es analfabeta la mitad de la población.

Aprovechando la actitud del Gobierno "populista", que quería alfabetizar al pue-

blo para convertir a cada ciudadano en un voto para su partido, empezó a ejercer una práctica pedagógica cuyos alcances desconocemos todavía.

El propósito de Freire no era alfabetizar para paliar el retraso técnico y económico de los países latinoamericanos, sino hacer que cambiase la mentalidad de los seres aprisionados por lo que él denomina "cultura del silencio".

Freire estima que el hecho de haber dependido económica y culturalmente, primero de la metrópoli colonizadora y, después, de los Estados superdesarrollados y de las clases privilegiadas de su país, ha incapacitado al pueblo brasileño para la toma de conciencia de su propia condición, ya que el dominio económico se ha convertido en ideológico, y el pueblo ha acabado por considerar legítima la opresión. Por ello, este educador cree que a su pueblo, como a otros que se hallan en las mismas condiciones, se le ha privado de la palabra, y por eso ha llamado a esta cultura la "cultura del silencio".

En su pedagogía, la noción de libertad pasa a primer plano; pretende que la alfabetización de adultos se convierta en una liberación del oprimido; esta liberación, que es la contrapartida de la opresión, ha de servir para concienciar al hombre sobre su propia situación personal y sobre la realidad en que vive. De ahí que

define la educación como "toma de conciencia crítica de la realidad, de modo que lleve a actuar o a reaccionar de una manera efectiva".

Así, una pedagogía de la liberación tiene que ser forzosamente práctica y desembo- car en la acción.

Sin embargo, Freire no se considera un político, sino un pedagogo. Evidentemente, sabe que su pedagogía servirá para que los "alfabetizados" adopten una postura

crítica ante la sociedad; sabe también que su práctica pedagógica favorece al pueblo y no a las élites, pero orienta su reflexión hacia la toma de conciencia, que consti- tuye su interés central. Su conciencia de educador y su filiación existencial y cató- lica le apartan tanto del idealismo conser- vador como de la actividad propiamente política. De todos modos, sabe que su intento de lograr una educación de la deci- sión y de la responsabilidad social y polí-

tica lo convierte en enemigo de amplios sectores de la sociedad que se consideran cristianos y demócratas —como el propio Freire—, pero que pretenden sobre todo conservar sus privilegios. Por eso, a la caí- da del Gobierno de Goulart, fue tachado de "agitador comunista" y tuvo que aban- donar el país. Sin embargo, su práctica pedagógica era ya conocida y pudo prose- guirla en Chile, donde se refugió desde 1965 hasta 1969.

Para Freire, en pedagogía sólo son posi- bles dos actitudes: transmitir un saber que sirve para mantener el *statu quo* opresivo, o bien promover en el pueblo una concien- cia clara de su situación objetiva. Con- vencido de que la educación no puede ser "neutra", opta por una educación que, renunciando a toda "domesticación" o "manipulación", favorezca la toma de con- ciencia.

Pero, concienciar no significa hacer pro- paganda ideológica contra el orden estable- cido, sino, simplemente, proporcionar los medios de clarificar una situación concreta, ya que Freire entiende la educa- ción de una manera dialéctica: el hombre y el mundo que le rodea, ambos inacaba- dos, se encuentran en una relación perma- nente en la que el hombre, al transformar el mundo, se transforma a sí mismo. Esta interacción convierte la educación en una reflexión crítica que el mismo Freire define

como: la "profundización de la toma de conciencia que se opera frente al mundo".

En cuanto a su *método* de alfabetización es muy sencillo, porque es el propio pueblo quien le proporciona la problemática y el contenido de la enseñanza.

Como hemos dicho anteriormente, la libertad es esencial en su pedagogía. De ahí que su técnica de alfabetizar no parta de la escuela, tradicionalmente autoritaria y transmisora de la cultura de la élite, sino de unas unidades de enseñanza lla- madas "Círculos de Cultura".

En estos círculos, el enseñante no se comporta como un profesor, sino como un coordinador o animador que toma con- ciencia, junto con el grupo, de la situación que viven. La tarea del animador consiste fundamentalmente en dialogar con los componentes del grupo —primer acto de "concientización"— para obtener de ellos unas palabras de uso corriente en el medio en que éstos se mueven. Dichas palabras, que serán clave en el proceso de aprendi- zaje, están llenas de sentido para los alfa- betizados, y a través de ellas se realiza el proceso concreto de alfabetización.

Además, esas palabras son importantes porque constituyen el modo de expresión de una situación-reto, como dice Freire. En este sentido, alfabetización y concien- tización van juntas, pues con este método se consigue un doble objetivo: hacer del analfabeto un agente activo de su propio aprendizaje y lograr que el propio méto- do de alfabetización se convierta en un instrumento de concientización más pro- fundo.

La experiencia educativa de Freire, lle- vada a cabo a partir de 1962 en el llamado "triángulo de la miseria" del Nordeste del Brasil, fue un éxito sin precedentes. En el espacio de seis semanas se alfabetizaron trescientos trabajadores. En 1963, el Go- bierno populista de Goulart le prestó su apoyo y el método se aplicó a escala na- cional, pero, previamente, fue necesario formar a los animadores o coordinadores de los grupos, lo cual se llevó a cabo tam- bién con gran facilidad y entusiasmo.

Más adelante, ya en el exilio, Freire ha preferido proseguir sus investigaciones

sobre su concepción global de la educación. Se creó un centro interdisciplinar de estudios sobre el mundo agrícola (ICIRA) en el que pedagogos, lingüistas y psicólogos

siguen profundizando en el método de Freire.

Este método ha tenido muchos seguidores; sin embargo, como ocurre siempre, algunos se han limitado a aplicar las técnicas pedagógicas sin tener en cuenta la "concientización", que es la base de una pedagogía que se presenta como verdaderamente democrática, ya que pretende ha-

cer al hombre cada vez más libre y dueño de su propio destino.

Salvat "Las grandes corrientes pedagógicas actuales "

CUESTIONARIO

- 1.- ¿ Cuales son las características generales de la educación libertaria ?
- 2.- ¿ Que alcances tiene la autogestión pedagógica en una sociedad capitalista ?
- 3.- ¿ Cómo intervenían los alumnos en la organización escolar "Summerhill"?
- 4.- ¿ Que tan válidas consideras las críticas hechas al sistema pedagógico de Neill en Summerhill?
- 5.- ¿ Como se vincula la pedagogía Freinet con la pedagogía de orientación marxista ?
- 6.- ¿Cuál fue la postura teleológica de Freinet en la relación individuo-sociedad?
- 7.- Menciona las principales acciones educativas introducidas por Freinet en la vida escolar.
- 8.- ¿ En que corriente filosófica se enmarca la pedagogía Freinet y en particular su respuesta al problema del conocimiento ?
- 9.- ¿ Consideras compatibles los principios conductistas de la enseñanza programada con la concepción de no directividad de Carl Rogers ?
- 10.- ¿ Es compatible con la no directividad la afirmación del autor en la que se considera al maestro líder del grupo? Explica tu respuesta.

- 11.- De acuerdo a lo leído ¿ Cuáles consideras son las ca---
racterísticas que definen un verdadero grupo de aprendiz
zaje ?
- 12.- Explica brevemente, ¿Cuáles son las condiciones básic---
cas que favorecen el proceso de crecimiento de la person
na, según Rogers ?
- 13.- Explica¿ de que condiciones y actitudes básicas de ma--
estro y alumnos depende el aprendizaje?
- 14.- Expresa tus comentarios críticos respecto a las ideas
básicas de la conferencia de Rogers en la universidad
de Harvad.
- 15.- ¿ Que es un "Training group ?
- 16.- ¿ Cuáles son los alcances, limitaciones y críticas ---
atribuidas a la no directividad?.
- 17.- ¿ Que organización asumen los grupos escolares en la -
Pedagogía Institucional y en que consiste ?
- 18.- ¿ Como se define el concepto institución en la Pedago--
gía Institucional ?
- 19.- ¿ Cómo actúa el maestro en esta corriente pedagógica?
- 20.- ¿ Cuales son las finalidades de la educación en la Pe--
dagogía Institucional ?
- 21.- ¿ Cuáles son algunas críticas que la Pedagogía Institu-
cional hace a la educación tradicional ?

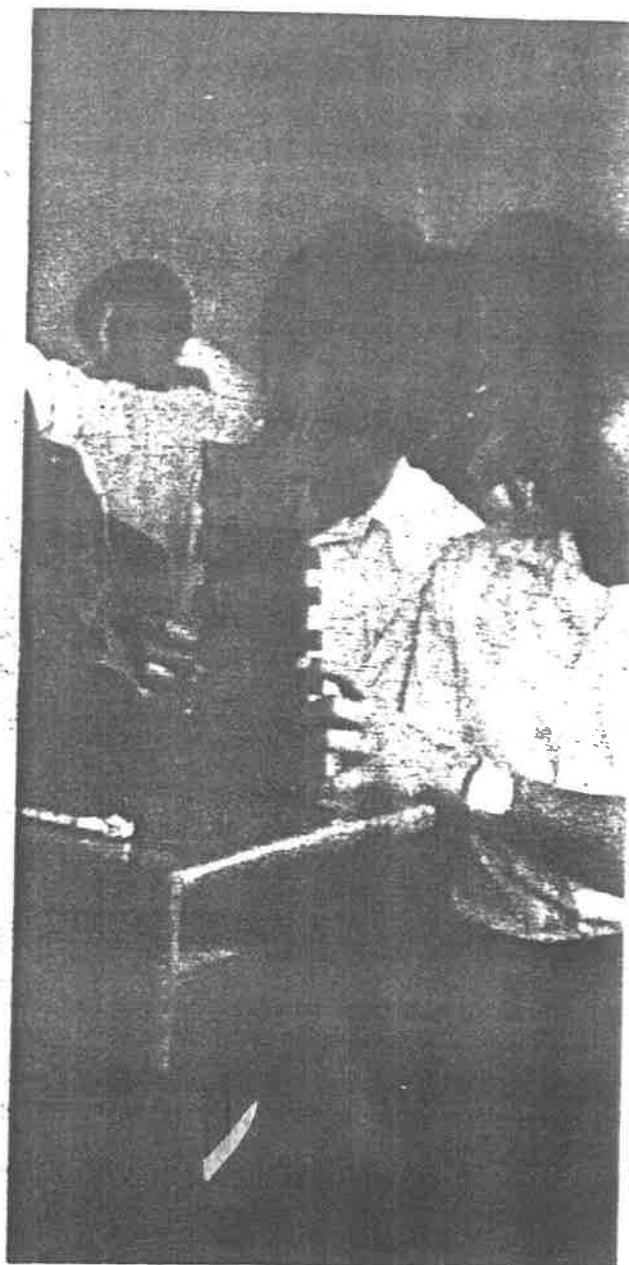
¿ES EL NIÑO CAPAZ DE INVENTAR?*

No se pueden formar individuos mentalmente activos a base de fomentar la pasividad intelectual. Si queremos que el niño sea creador, inventor, hay que permitirle ejercitarse en la invención. Tenemos que dejarle formular sus propias hipótesis y, aunque sepamos que son erróneas, dejar que sea él mismo quien lo compruebe, porque de lo contrario le estamos sometiendo a criterios de autoridad y le impedimos pensar. En esta comprobación se le puede ayudar planteándole situaciones que contradigan su hipótesis, sugiriéndole que los aplique a situaciones en las que sabemos que no se van a verificar, pidiéndole que aplique su razonamiento a casos diferentes, etc., pero nunca sustituyendo su verdad por la nuestra.

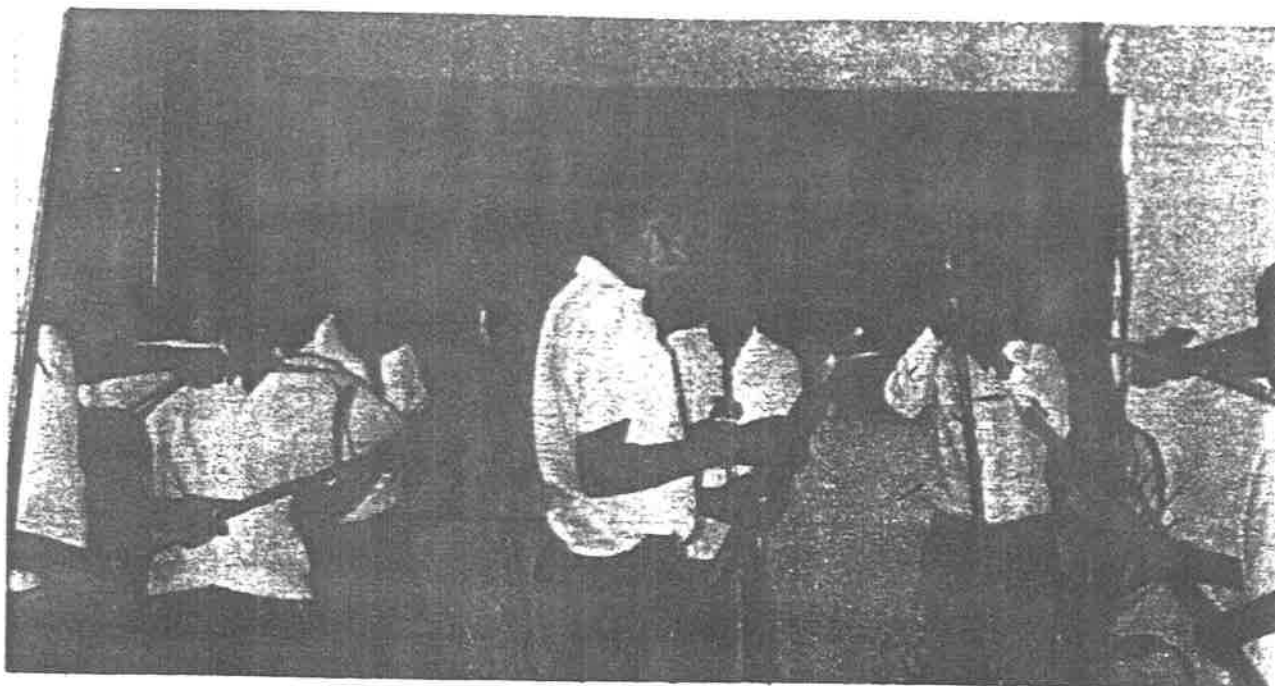
El niño tiene el derecho de equivocarse porque los errores son necesarios en la construcción intelectual, son intentos de explicación, sin ellos no se sabe lo que hay que hacer. La historia de las ciencias es tanto la historia de los errores de la humanidad como la de sus aciertos, y han sido tan importantes para el progreso los unos como los otros. El niño debe aprender a superar sus errores, si le impedimos que se equivoque no dejaremos que haga este aprendizaje.

Inventar es, pues, el resultado de un recorrido mental no exento de errores. Comprender es exactamente lo mismo, porque es llegar a un nuevo conocimiento a través de un proceso constructivo.

El profesor debe evitar que sus alumnos creen dependencias intelectuales. Debe hacer que comprendan que no sólo puede llegar a conocer a través de otros (maestros, libros, etc.) sino también por sí mismo, observando, experimentando, interrogando a la



* Moreno, Montserrat. "¿Es el Niño Capaz de Inventar?". Cuadernos de Pedagogía Madrid, junio de 1981, número 78.



realidad y combinando los razonamientos. Puede crear, en matemáticas, sus propias formas de operar partiendo de acciones de reunir y separar, de poner en correspondencia múltiple y de repartir, después de hacerlo con objetos puede inventar formas de representarlo gráficamente y puede llegar a descubrir sistemas de cálculo. Debe enfrentarse al problema, debe sentir la necesidad. Y antes de que le den una solución, debe encontrar la suya propia, aunque sea menos económica.

Puede crear en el campo del lenguaje. Desde preescolar puede inventar signos que representen sonidos, sencillos códigos que le harán comprender el carácter convencional de nuestro sistema de escritura, las diferencias que existen entre ésta y el dibujo —el niño pequeño cree que las letras guardan alguna relación con la forma o el tamaño de los objetos que representan— y cómo los signos de la escritura representan

los sonidos del habla y no los objetos a los que se refiere. Inventar quiere decir enfrentarse a un problema y encontrar una solución, lo cual permite entender otras soluciones diferentes. El hecho de comprobar que existen más de una solución a cualquier problema, aunque no todas sean igualmente económicas, agiliza el pensamiento e impide la rigidez mental que lleva a considerar que el saber es uno e inmutable.

Cualquier tema de trabajo es un campo bastísimo para la creación. El campo de las ciencias es quizá en el que se muestra con mayor claridad, pero es necesario que el alumno esté motivado para ello.

¿Cómo surge el interés?

El interés por conocer es tan sustancial al niño como la actividad. No se trata de buscar fórmulas sofisticadas para que el niño actúe: él siempre está ac-

tuando, lo que ocurre es que no siempre lo hace de la manera que el adulto quiere, y pensamos a veces, que es el niño el que debe adaptarse a lo que a aquél le interesa. Pero ¿por qué no pensar lo contrario?

El niño tiene indudablemente una curiosidad y unos intereses, es necesario que los desarrolle. Los niños son quienes deben elegir el tema de trabajo, lo que quieren saber. Para llegar a conocer cualquier cosa, son necesarios unos instrumentos que llamamos contenidos de la enseñanza, ellos serán quienes ayuden al niño a conseguir sus objetivos. Pasarán de ser una finalidad en sí mismos a ser un medio y dejarán de ser para el niño algo gratuito que sólo sirve para pasar de curso.

Pero los intereses de cada niño deben articularse con los demás. Será necesario que se pongan de acuerdo, que aprendan a respetar y aceptar decisiones colectivas después de haber tenido ocasión de defender sus propios puntos de vista. Ello constituye un aprendizaje para la convivencia democrática.

Tanto la elección del tema de trabajo, como la organización de las normas de convivencia se realizan en las clases de Pedagogía Operatoria, a través del consejo de clase, formado por todos los niños y el maestro, que tienen voz y voto en ellas. Pero las decisiones no se toman al azar, sino que hay que aportar argumentos. Al proponer un tema de trabajo hay que explicar en que consiste y decir cómo se piensa trabajar.

No se puede proponer un tema imposible de llevar a cabo, es necesario precisar el método a seguir y hay que indicar el por qué de la elección; no se puede pedir a los demás que realicen algo sin que sepan el porqué. Elegir un tema puede llevar más de un día. Durante este tiempo se busca documentación, se discute, se piensa, se realizan visitas. Es algo muy importante dentro del trabajo escolar porque una vez elegido existe el compromiso de llevarlo a cabo y este compromiso puede durar días, semanas o incluso meses.

Los consejos de clase cumplen además la función de órgano regulador de la conducta. Las normas de convivencia no son gratuitas, se han elegido en función de una necesidad y han sido aceptadas por todos, luego es preciso cumplirlas. Si esto no ocurre hay que averiguar qué es lo que no funciona. Ello se hace mediante un análisis de la situación creada y de las motivaciones que han llevado a entorpecer el funcionamiento colectivo. Los problemas de relaciones interpersonales son tratados con la misma seriedad y atención que cualquier tema de trabajo. Es necesario pensar y razonar para conocer las causas, porque conocerse a sí mismo, las propias relaciones, conocer a los demás, saber cuáles son sus problemas, cómo responder a nuestra manera de actuar, es tanto o más importante que aprender matemáticas o historia.

Estos son esquemáticamente, los ejes en torno a los que gira la Pedagogía Operatoria. Operar — de aquí su nombre — significa establecer relaciones entre los datos y acontecimientos que suceden a nuestro alrededor, para obtener una coherencia que se extienda no sólo al campo de lo que llamamos "intelectual" sino también a lo afectivo y social. Se trata de aprender a actuar sabiendo lo que hacemos y por qué lo hacemos. La libertad consiste en poder elegir y para ello hace falta conocer las posibilidades que existen y ser capaz de inventar otras nuevas. Si simplemente pedimos al niño que haga "lo que quiera" lo estamos dejando a merced del sistema en que está inmerso que tenderá a reproducir. Es necesario ayudarlo a que construya instrumentos de análisis y a que sea capaz de aportar nuevas alternativas, después él decidirá.

Moreno, Monserrat. "¿ Es el Niño Capaz de Inventar ?"

CUESTIONARIO

- 1.- ¿Cuál debe ser el papel del maestro en la Pedagogía Operatoria ?
- 2.- Según lo leído ¿Cuál es el origen de la motivación para el aprendizaje ?
- 3.- ¿ Que es y cómo funciona el Consejo de clase en la Pedagogía Operatoria ?.
- 4.- ¿ Cómo se concibe el concepto libertad en la Pedagogía Operatoria ?
- 5.- ¿ Que posibilidades reales tiene esta concepción pedagógica en tu práctica docente ? Explica y apoya tu respuesta con algunos ejemplos.

D. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

Actividad 1: Cuestionarios

Contesta los cuestionarios de la unidad, al final de cada lectura.

Actividad 2 :

Escribe en una cuartilla tus comentarios críticos acerca de las propuestas pedagógicas de los partidarios de "La corriente antiescuela "); y de la educación liberadora, - ("Educación y concientización expuestas en el documento")

Actividad 3: Ficha de trabajo

Encabezadas con el tema Metodología didáctica , elabora fichas de trabajo en las que se sintetizen las propuestas metodológicas del proceso enseñanza aprendizaje, presentes en las lecturas "Las grandes corrientes pedagógicas actuales" y "¿ Es el niño capaz de inventar ?"

Actividad 4: Ensayo

Elabora un ensayo, de una extensión mínima de seis cuartillas, en el que realices una comparación de las propuestas metodológicas señaladas en la actividad anterior

y la realidad en tu centro de trabajo escolar y/o la de tu propia práctica docente; destacando las posibilidades de -- aplicación.

Las partes formales del ensayo constarán de: In-
troducción desarrollo y conclusiones.

(Ver criterios en Nota Técnica)

Nota Técnica de apoyo

Características del ensayo :

El ensayo es el
vehículo ideal para orientar, invitar a la reflexión y a los
puntos de vista que rompan con los esquemas rígidos de ob---
servación de los hechos. Sus características principales,
de acuerdo con Arturo Souto son: ++

a) Oposición a toda actitud dogmática y adopción
de una actitud de prueba, que presupone un espíritu abierto,
libre de prejuicios; presenta una hipótesis con el fin de -
"Remover la inteligencia ... inquietar los espíritus ".

b) Originalidad, lo cual supone conocimiento --
profundo del tema, pero con un nuevo enfoque.

c) Participación de la imaginación artística y del razonamiento científico: Comparte con la ciencia la exploración a fondo de la realidad, el aproximarse a la verdad de las cosas, y con el arte la originalidad, la intensidad y la belleza de expresión .

d) Madurez: Experiencia intelectual y vital.

e) Tono polémico: Unamuno sostenía " que no sólo se debe escribir en contra de algo, sino vivir en contra de algo: Luchar "

f) Subjetivo: "El ensayo es y debe ser personal, subjetivo". Trata un área del conocimiento; pero a partir de un punto de vista, el del autor.

g) Estilo: El ensayo está teñido por el espíritu propio de su autor.

h) Claridad y sencillez

++ Castro, Dolores "El ensayo y la comunicación social"; en Revista Mexicana de Pedagogía Año 1 número 2, marzo-abril-mayo- 1990. México: JERTALHUM

MODULO: INVESTIGACION-DOCENCIA-SERVICIO

Por módulo se entiende un programa de investigación en el que se lleva a cabo la generación formativa de conocimientos y una acción de servicio, es decir, la aplicación de esos conocimientos sobre un problema concreto de la realidad, problemas cuyas características hacen posible la articulación interdisciplinaria de conceptos, métodos y técnicas que, en este caso, forman parte de la preparación del Lic. en Pedagogía y constituyen los elementos de una práctica profesional identificable y evaluable. El módulo es una unidad en si mismo, tanto conceptual como metodologicamente, en el que se practica un proceso definido por un problema concreto en el contexto en que ese problema ocurre.

El siguiente cuadro señala algunas alternativas de investigación, elige una de ellas y lleva a cabo un proceso de investigación participativa, orientando tus acciones con la información de las lecturas del paquete, la bibliografía complementaria de apoyo indicada y asesorías de los maestros encargados de la conducción de los cursos, en las reuniones académicas de diciembre y marzo y las que el avance del trabajo requiera.

PROBLEMAS

El analfabetismo: Concepción educativa, metodología y resultados del INEA.

El aprendizaje escolar y su relación con la metodología didáctica.

Problemas sociopedagógicos de los adolescentes, tales como:

- Problemas en el equipo de trabajo escolar.
- Problemas en el grupo escolar.
- Problemas de bajo nivel de aprendizaje y su relación social.
- Problemas de relación con los maestros.

PROGRAMA EN QUE SE INDICA - SU ESTUDIO.

Análisis del Sistema Educativo Nacional.

Didáctica General

Técnicas de acercamiento a los problemas del Educando (Adolescente).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA DE APOYO

Gajardo, Marcela "Investigación Participativa. Propuestas y proyectos "; en revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XIII, 1983, Número 1. México: CEE

Barabtarlo, Anita y Margarita Theesz "La Investigación --
Participativa en la docencia: Dos estudios de caso"; en re--
vista Perfiles Educativos número 2 (1982). México: UNAM/--
CISE.

Rojas Soriano, Raúl. Guía para realizar investigaciones So--
ciales. México: UNAM.

Universidad Autónoma de Sinaloa. "El sistema Modular de la
Escuela de Medicina, Veterinaria y Zootecnia de la U.A.S."
en Foro Universitario No. 9, agosto 1981. México: STUNAM.

I.- OBJETIVO GENERAL DEL MODULO

Hacer posible en el alumno la integración de los contenidos teórico-metodológicos e instrumentales del ciclo lectivo en curso, en torno al proceso de investigación participativa de un problema concreto de la práctica profesional del licenciado en Pedagogía.

II.- FASES GENERALES DE LA INVESTIGACION

A. DISEÑO DE INVESTIGACION: MODULO (Agosto-diciembre)

1. Marco teórico referencial.

- Visitas de investigación exploratoria al área.
- Estudio crítico de la bibliografía sobre el objeto de estudio.
- Entrevistas estructurales
- Uso del Diario de Campo
- Redacción de un síntesis de la información --
cuantitativa y cualitativa obtenida.

2.- Planteamiento del Problema e Hipotesis

- Delimitación espacial, temporal y teórica
- Justificación
- Objetivos
- Definición de las unidades de observación

- Ubicación del problema en el contexto socio---- económico, político, histórico y ecológico respectivo.
- Formulación de Hipótesis.

3.- Revisión y asesoría (reunión académica de diciembre)

B. OPERACION MODULAR

1.- Investigación del problema (enero-junio)

- Especificación de lugares y enfoque de la investigación
- Selección de grupos estratégicos
- Contactos con grupos claves
- Participación con grupos escolares
 - i. Trabajo grupal, uso de guía de investiga---- ción.
 - ii. Dinámica grupal en círculos de investigación
- Asesoría sobre las actividades, en la ENSJ (marzo)
- Evaluación del proceso (asesoría, marzo)
- Redacción del informe

2.- Trabajo Grupal (Fase Directa)

- Entrega del informe final de investigación
- Discusión de resultados y proceso (primera semana del curso: Julio)

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL
EDUCACION NORMAL SUPERIOR

PLAN DE ESTUDIOS 190J
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA PARA LA EDUCACION
MEDIA
CURSOS INTENSIVOS

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
TALLER DE LECTURA Y REDACCION I.	TALLER DE LECTURA Y REDACCION II	COMUNICACION EDUCATIVA I	COMUNICACION EDUCATIVA II	DIDACTICA GENERAL	TECNOLOGIA EDUCATIVA.	EVALUACION EDUCATIVA.	EVALUACION EDUCATIVA II APRENDIZAJE.	LABORATORIO DE DOCENCIA.	LABORATORIO DE DOCENCIA.	LABORATORIO DE DOCENCIA.	LABORATORIO DE DOCENCIA.
TALLER DE ESTADISTICA APLICADA A LA EDUCACION I	TALLER DE ESTADISTICA APLICADA A LA EDUCACION II	TEORIA EDUCATIVA I EPISTEMOLOGIA.	TEORIA EDUCATIVA III METODOLOGIA.	TEORIA EDUCATIVA IV AXIOMOLOGIA.	TEORIA EDUCATIVA V TELEOLOGIA.	TEORIA EDUCATIVA VI ANTROPOLOGIA.	PLANEACION EDUCATIVA I	PLANEACION EDUCATIVA II	PLANEACION EDUCATIVA II	ADMINISTRACION EDUCATIVA.	SUPERVISION EDUCATIVA.
PSICOLOGIA EDUCATIVA.	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE.	CONOCIMIENTO DEL EDUCANDO (ADOLESCENTES).	FORMACION DEL EDUCANDO (ADOLESCENTES).	TECNICAS DE ACERCAMIENTO A LOS PROBLEMAS DEL EDUCANDO (ADOLESCENTES).	INTRODUCCION A LAS TECNICAS DE INVESTIGACION EDUCATIVA.	INVESTIGACION EDUCATIVA II.	LABORATORIO DE DOCENCIA.	SEMINARIO PEDAGOGICO COMPARADA I.	SEMINARIO PEDAGOGICO COMPARADA II.	SEMINARIO: APORTES DE LA EDUCACION MEXICANA A LA PEDAGOGIA SEMINARIO: MODIFICACIONES EDUCATIVAS CONT.	SEMINARIO: EVOLUCION DEL AREA.
HISTORIA CONTEMPORANEA DE MEXICO	EL ESTADO MEXICANO Y LA EDUCACION.	PROBLEMAS ECONOMICOS SOCIALES Y POLITICOS DE MEXICO.	TECNICAS DE PROY. DE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD.	ANALISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.	PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE ESCOLAR.	DEMOGRAFIA Y EDUCACION.	DISEÑO CURRICULAR I.	DISEÑO CURRICULAR II.	TECNOLOGIA EDUCATIVA II.	TALLER: MODELOS ALTERNATIVOS PARA LA EDUCACION BASICA.	TALLER: MODELOS ALTERNATIVOS PARA LA EDUCACION BASICA.

TEORIA EDUCATIVA III (METODOLOGIA)

CONTENIDOS ACTUALES	CONTENIDOS PROPUESTOS	BIBLIOGRAFIA
<p>1.0 La Ciencia</p> <p>1.1 Qué es la Ciencia</p> <p>1.2 Los elementos de una ciencia</p> <p>1.3 La ciencia como conocimiento sistemático y universal</p> <p>1.4 La ciencia como construcción mental</p> <p>1.5 Diferencia entre pensamiento cotidiano y pensamiento científico</p> <p>1.6 La finalidad del pensamiento científico</p> <p>1.7 Vínculo entre la ciencia y la filosofía.</p>	<p>1.0 La Ciencia</p> <p>1.1 Qué es la ciencia</p> <p>1.1.1 Concepto y elementos</p> <p>1.1.2 Paradigmas de ciencia</p> <p>1.1.2.1 La concepción de ciencia en el Racionalismo Crítico</p> <p>1.1.2.2 La concepción de ciencia en el Esencialismo</p> <p>1.1.2.3 La concepción de ciencia en el Marxismo</p> <p>1.1.2.4 La concepción de ciencia en la Teoría Crítica</p> <p>1.1.3 La relación ciencia e ideología</p> <p>1.1.4 Diferencia entre pensamiento cotidiano y pensamiento científico</p> <p>1.2 Vínculo entre ciencia y Filosofía</p>	<p>Von Cube, Félix "La ciencia de la educación" (selección); en De Alba, Alicia <u>¿Teoría Pedagógica?</u> (Antología). México, UNAM/CESU, 1987.</p> <p>Braunstein, Néstor A. "¿Cómo se constituye una ciencia?"; en <u>Psicología: Ideología y Ciencia</u>. México, Siglo XXI.</p> <p>Hegenberg, Leónidas "Ciencia y sentido común"; en <u>Introducción a la Filosofía de la Ciencia</u>. Barcelona, Ed. Herder.</p>

CONTENIDOS ACTUALES	CONTENIDOS PROPUESTOS	BIBLIOGRAFIA
<p>2.0 Metodología General</p> <p>2.1 Características del método</p> <p>2.2 El método como instrumento de la investigación científica.</p>	<p>2.0 Teoría general del método e investigación pedagógica.</p> <p>2.1 La relación teoría-método en la construcción del conocimiento</p>	<p>Rojas Soriano, Raúl. <u>El proceso de la Investigación científica</u>. México, Trillas, 1984.</p>
<p>2.3 Modalidades del método</p> <p>2.4 Los aspectos empírico y racional del método</p>	<p>2.2 El conocimiento empírico y el conocimiento teórico; Conceptos y categorías básicas</p> <p>2.3 Fases del razonamiento lógico</p> <p>2.3.1 Inducción-deducción, análisis y síntesis; analogía.</p>	<p>Bourdieu, Pierre et al. <u>El Siglo XXI</u>, 1986.</p>
<p>2.4.1 Características del aspecto empírico del método</p> <p>2.4.2 Características del aspecto racional del método</p>	<p>2.4 Fundamentos filosóficos del proceso de investigación</p> <p>2.4.1 Las concepciones racionalista y positivista del proceso científico (Bachelard, Durkheim)</p> <p>2.4.2 El enfoque positivista de la investigación</p>	<p>Alonso, J. Antonio. <u>Metodología</u>. 3ª edición. México, Editorial, 1985.</p>
<p>2.5. Características del razonamiento deductivo, inductivo y del analógico</p> <p>2.6 El análisis y la síntesis</p>	<p>2.4.3 La lógica de la investigación en el Racionalismo Crítico (Popper, Kuhn, Bourdieu)</p> <p>2.4.4 El enfoque dialéctico de la investigación.</p>	<p>Baudouin, Jean. <u>Karl Popper</u>. Presses Universitaires de France; Tr. Publicaciones Cruz, México, 1991. 112 p.</p> <p>Freire, Paulo. <u>La educación como práctica de la libertad</u>. México, Siglo XXI.</p>

CONTENIDOS ACTUALES	CONTENIDOS PROPUESTOS	BIBLIOGRAFIA
<p>3.0 Metodología y Teoría Educativa</p> <p>3.1 Métodos tradicionales</p> <p>3.1.1. Tradición activa</p> <p>3.1.2 Tradición constituida: Durkheim, Alain, Chateau.</p> <p>3.2 Métodos coactivos</p> <p>3.2.1 Washburne y Dottrens</p> <p>3.2.2 Conductistas: Skinner</p> <p>3.2.3 Cibernética: Crowder y Landa</p> <p>3.3 Métodos individuales</p> <p>3.3.1 Claparede</p> <p>3.3.2 Dewey</p> <p>3.3.3 Montessori</p> <p>3.3.4 Decroly</p>	<p>2.4.4.2 La teoría de la investigación participativa en la docencia.</p> <p>2.4.4.2.1 Investigación-acción</p> <p>2.4.4.2.2 La investigación etnográfica</p> <p>3.0 La Metodología en las Corrientes Pedagógicas contemporáneas.</p> <p>3.1 La Pedagogía Popular</p> <p>3.1.1 Técnicas Freinet</p> <p>3.2 El enfoque de la No Directividad de Carl Rogers.</p> <p>3.2.1 Grupos de Encuentro</p> <p>3.2.2 La educación centrada en el estudiante</p> <p>3.3 La Pedagogía del Análisis Institucional (Lobret, Lapassade)</p> <p>3.3.1 El Consejo Democrático (Oury Vásquez)</p> <p>3.3.2 La No Directividad Interviniente</p> <p>3.3.3 La autogestión pedagógica</p>	<p>Barabtarlo, Anita y Margarita-- Theesz "La investigación participativa en la docencia: Dos estudios de caso"; en <u>Perfiles Educativos</u> No. 2 (1983). México: UNAM/CISE.</p> <p>Emmerich, Gustavo E. "El método etnográfico en la investigación educativa: Orígenes filosóficos-teóricos y posibilidades heurísticas"; en revista <u>Pedagogía</u> -- Vol. 5 número 13, enero-marzo -- 1983. México: U.P.N.</p> <p>Moreno, Salvador. <u>La educación centrada en la persona</u>. México: El Manual Moderno, 1985.</p> <p>Cirigliano, Gustavo F.V. <u>Filosofía de la Educación</u>. Bs. Aires: Ed. Humanitas, 1983.</p>

CONTENIDOS ACTUALES	CONTENIDOS PROPUESTOS	BIBLIOGRAFIA
<p>3.4 Métodos colectivos</p> <p>3.4.1 Decroly</p> <p>3.4.2 Cousminet</p> <p>3.4.3 Freinet</p> <p>3.4.4 Lohrot</p> <p>4.0 Metodología y Didáctica</p> <p>4.1 Las operaciones metódicas - fundacionales de la investigación en sus relaciones con la Didáctica.</p> <p>4.2 La metodología de la enseñanza y las vías del conocimiento.</p> <p>4.2.1 La inducción, la deducción y la analogía</p> <p>4.2.2 La intuición intelectual, emotiva y volitiva.</p>	<p>3.4 La Pedagogía Operativa de orientación Psico genética.</p> <p>3.4.1 Enseñanza Modular por Objetos de Transformación</p> <p>3.5 Pedagogía Crítica latinoamericana</p> <p>3.5.1 La educación liberadora y participativa (Freire, Fco. Gutierrez)</p> <p>3.5.2 La concepción de Grupos Operativos, de fundamento psicoanalítico.</p> <p>4.0 La Metodología en las Corrientes Didácticas</p> <p>4.1 La metodología en la Didáctica - Tradicional</p> <p>4.1.1 Los pasos formales de Herbart</p> <p>4.2 La metodología en la Escuela Nueva</p> <p>4.2.1 Método de Proyectos</p> <p>4.2.2 Método de Problemas</p> <p>4.2.3 Enseñanza globalizada; Los Centros de Interés</p>	<p>Salvat. <u>La Nueva Pedagogía</u> colección <u>Grandes Temas número 67</u>. Barcelona, 1973.</p> <p>Freire, Paulo. <u>Pedagogía del Oprimido</u>. México: Siglo XXI</p> <p>Gutierrez, Francisco. <u>La educación como praxis política</u>. México: Siglo XXI</p> <p>Ysursa, Marisa. <u>El Grupo de Trabajo Académico en la Educación Modular</u>. México: UAM Xochimilco, 1983.</p> <p>Bleger, José. <u>Temas de Psicología (entrevista y grupos)</u>. Bs. Aires: Nueva Visión, 1983.</p>

CONTENIDOS ACTUALES	CONTENIDOS PROPUESTOS	BIBLIOGRAFIA
<p>4.3 Las condiciones del método didáctico</p>	<p>4.3 La metodología en la Tecnología Educativa</p> <p>4.3.1 Modelos de enseñanza programada</p> <p>4.3.2 Modelos de Instrucción</p> <p>4.3.3 La microenseñanza</p> <p>4.4 La metodología en la Didáctica Crítica</p>	<p>López y Mota, Angel D. <u>La actividad en las aulas: un punto de vista Psicogenético</u> (colección cuadernos de Cultura Pedagógica; serie investigación educativa No. 6) México: U.P.N., 1987.</p> <p>Díaz Barriga, Angel. <u>Didáctica y Currículum</u>. México: Nuevomar, 1984.</p> <p>Ander-Egg, Ezdequiel. <u>Hacia una Pedagogía autogestionaria</u>. Bs. Aires: Ed. Humanitas, 1985.</p> <p>Pansa, Margarita y otros. <u>Fundamentación de la Didáctica</u>. México: Gernika, 1986.</p> <p>Pansa, Margarita y otros. <u>Operatividad de la Didáctica</u>. México: Gernika, 1986.</p>

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
SUBSECRETARIA DE EDUCACION SUPERIOR E INVESTIGACION CIENTIFICA
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL

TRONCO COMUN

PLAN 1983

DIDACTICA GENERAL

OBJETIVOS GENERALES

- Verificar la interdependencia que ha existido, y existe, entre la teoría educativa y la práctica docente.
- Demostrar la interrelación permanente que se da entre la planeación, la conducción y la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Aplicar los elementos teóricos-metodológicos de la didáctica moderna en el diseño, desarrollo y evaluación de experiencias educativas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

UNIDAD I: LA PRACTICA DOCENTE Y SUS APOYOS TEORICOS

CONTENIDOS

1. La escuela tradicional y el proceso enseñanza-aprendizaje.
 - 1.1 Sus fines. 1.2 Su comunicación. 1.3 Sus medios. 1.4 Su psicología.
 - 1.5 Sus contenidos. 1.6 Su evaluación.
2. Las corrientes actuales y el proceso enseñanza-aprendizaje.
 - 2.1 Sus fines. 2.2 Su comunicación. 2.3 Sus medios. 2.4 Su psicología.
 - 2.5 Sus contenidos. 2.6 Su evaluación.
3. Concepto de Didáctica. a) General. b) Especial.

UNIDAD II: LOS FINES, LOS OBJETIVOS Y EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

CONTENIDOS

1. La importancia de los fines en todo sistema educativo.
 - 1.1 Los fines del sistema educativo nacional.
 - 1.2 Los fines de la educación media básica.
2. Los objetivos educacionales.
 - 2.1 Su incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje. 2.2 Sus características. 2.3 Sus niveles de conocimiento. 2.4 Las aportaciones recientes en el campo de los objetivos educacionales.

UNIDAD III: EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, SUS METODOS Y SUS RECURSOS

CONTENIDOS

1. Los métodos didácticos:
 - 1.1 Centrados en el profesor. 1.2 Centrados en el alumno. 1.3 Interactuantes.
2. Los recursos didácticos y su aplicación en el proceso enseñanza-aprendizaje.
 - 2.1 Su congruencia con el método. 2.2 Su clasificación: informativos, experimentales, audiovisuales, etc.

UNIDAD IV: EL PROCESO DIDACTICO; SU PLANEACION, SU EVALUACION.

CONTENIDOS

1. Planeación, desarrollo y evaluación de una unidad programática.
2. La evaluación:
 - 2.1 La importancia de la evaluación en todo el proceso didáctico.
 - 2.2 Momentos y propósitos de la evaluación.

BIBLIOGRAFIA BASICA

- Gutiérrez Saenz, Raúl "Introducción a la didáctica" Esfinge, México 1980.
- Nerici, G. Imideo "Hacia una didáctica general dinámica" Ed. Kapelus, México.

5-0

TRONCO COMUN

PLAN 1983

TECNICAS DE ACERCAMIENTO A LOS PROBLEMAS DEL EDUCANDO

OBJETIVOS GENERALES:

- A través de los objetivos del curso, las unidades programáticas, los objetivos de unidad, contenidos temáticos y la orientación teórica de la bibliografía, se pretende desarrollar los siguientes rasgos de perfil del egresado: capacidad específica para experimentar, evaluar y resolver problemas psicopedagógicos en la práctica educativa, conocimiento y explicación de las características del educando y los problemas que confronta en el contexto social en que se desenvuelve, y formación académica en lo científico y psicopedagógico, entre otros.

UNIDAD I: INSTRUMENTACION DE ALGUNAS TECNICAS DE ACERCAMIENTO A LOS PROBLEMAS DEL EDUCANDO ADOLESCENTE.

CONTENIDOS:

- 1.- Cuestionario.
- 2.- Guión de observación.
- 3.- Guión de entrevista.
- 4.- Historia clínica.
- 5.- Estudio de caso.
- 6.- Reporte de investigación.

UNIDAD II: LA CRISIS DE IDENTIDAD DEL ADOLESCENTE Y SUS IMPLICACIONES PSICOPEDAGOGICAS.

CONTENIDOS:

- 1.- Contexto sociohistórico e identidad como crisis.
- 2.- Conciencia e inconciencia.
- 3.- Evolución del conflicto de identidad.
- 4.- Pasado y futuro en el conflicto de identidad.
- 5.- Super yo e identidad.
- 6.- Aceptación y rechazo.

UNIDAD III: PROBLEMAS DE RELACION ENTRE ADOLESCENTES Y SUS IMPLICACIONES PSICOPEDAGOGICAS.

CONTENIDOS:

- 1.- Problemas de relación en el club social.
- 2.- Problemas entre adolescentes en el club deportivo.
- 3.- Problemas entre adolescentes en el equipo de trabajo escolar.
- 4.- Problema entre adolescentes en el grupo escolar.
- 5.- Problema entre adolescentes en el club artístico y cultural.
- 6.- Problema de relación y bajo rendimiento de aprendizaje.

UNIDAD IV: LOS PROBLEMAS DE RELACION DEL EDUCANDO ADOLESCENTE CON FIGURAS REPRESENTATIVAS DE AUTORIDAD Y SUS INCIDENCIAS EN LO PSICOPEDAGOGICO.

- 1.- Problema de relación con los padres.
- 2.- Problema de relación con los maestros.
- 3.- Problema de relación con directivos de la escuela.

ANALISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

OBJETIVOS GENERALES:

- Conocer la estructura, evolución, crecimiento, orientaciones y perspectivas de desarrollo, cambio y/o transformación del sistema educativo en sus diversos niveles y modalidades.
- Analizar los aspectos normativos de la educación en México e interpretar críticamente la eficiencia del sistema educativo frente a las necesidades de la sociedad mexicana actual.

UNIDAD I: EL SISTEMA EDUCATIVO

CONTENIDO:

- 1.- Definición y estructura.
- 2.- Modalidad escolar. Elementos que la integran. Articulación de los elementos. La jerarquía entre los elementos. Funciones que cumplen.
- 3.- Modalidad extraescolar. Funciones específicas que desempeña: complementaria, supletoria, sustitutiva.
- 4.- Tipos o niveles. Rasgos característicos. Nivel elemental: preescolar, primaria. Nivel medio: básico, superior. Nivel superior: licenciatura, postgrado.

UNIDAD II: MARCO LEGAL EN QUE SE SUSTENTA EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

CONTENIDO:

- 1.- Artículos constitucionales que se refieren a la educación. Artículo 3°. Artículo 31°. Artículo 73° fracción XXV. Artículo 123°, Apartado A, fracción XII.
- 2.- Ley Federal de Educación. Capítulo II.- Sistema Educativo Nacional. Capítulo III.- Distribución de la función educativa.
- 3.- Ley para la coordinación de la Educación Superior.
- 4.- Reglamentos, Decretos y Acuerdos, de la Administración actual, en materia educativa. Reglamento interno de la SEP. Acuerdos 101 y 106. Descentralización educativa. Decreto.

UNIDAD III: EFICIENCIA EXTERNA E INTERNA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

CONTENIDO:

- 1.- Eficiencia interna del SEN escolar o formal. Demanda y oferta educativa. Satisfacción de la demanda potencial por escolaridad. Retención, reprobación, deserción. Distribución de oportunidades escolares en las comunidades urbanas y rurales. Indices de escolaridad (nacional y estatales). Financiamiento del sistema escolar.
- 2.- Eficiencia externa del SEN. Analfabetismo. Indices de analfabetismo (nacional y estatal). Relación analfabetismo-crecimiento demográfico. Relación analfabetismo-distribución de la fuerza de trabajo. Relación entre educación y fuerza de trabajo: las necesidades de formación de recursos humanos, el SEN y la formación técnica y profesional, el sistema económico y el egreso en el sistema educativo escolar y abierto.

UNIDAD IV: EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y EL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION CULTURAL, RECREACION Y DEPORTE

CONTENIDO:

- 1.- Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. Diagnóstico. Lineamientos específicos. Metas sustantivas. Programas: educación básica, educación para adultos, formación, superación y actualización del magisterio, descentralización de los servicios educativos.

BIBLIOGRAFIA:

- Cientocincuenta años en la formación de maestros mexicanos (Síntesis documental) México, CNTE, Cuaderno No. 8, 1984.
- Educación. Revista del CNTE No. 37. México, Julio-Septiembre 1981.
- Cuadernos SEP
 - Revolución Educativa. México, D.F. octubre de 1983.
 - Revolución educativa II. México, D.F., julio de 1984.
 - Escuela Normal Superior de México. México, D.F. enero de 1984.
 - La profesionalización de la Educación Normal en México. Documentos 1944-1984. México, junio de 1984.
- El sistema educativo nacional. México, SEP, versión preliminar.
- NORIEGA, Blanca Margarita. La política educativa a través de la política de financiamiento. México, VAS, 1985.

IV.- PLAN DE EVALUACION Y ACREDITACION

A. CONCEPTUALIZACION:

En este paquete autodidáctico, la evaluación se concibe como una actividad de reflexión y análisis personal por el estudiante y de diálogo grupal, en reuniones académicas de apoyo, en la Fase Abierta, y durante la Fase Directa del curso; acerca de las condiciones que en cada momento hayan afectado o estén afectando el proceso de aprendizaje, las formas como éste se originó y la manera de expresarse en la realización de actividades concretas (Ver "Plan de Evaluación"). La evaluación así entendida, permite revisar los conocimientos, habilidades y destrezas previos, aquellos que se fueron adquiriendo a lo largo de las Fases de estudio y las deficiencias, aciertos y logros. Así mismo, posibilita una discusión acerca de los contenidos trabajados la bibliografía consultada y las actividades desarrolladas.

En la Fase Abierta, dadas sus características, la evaluación será principalmente autoevaluación del alumno acerca del grado de compromiso asumido para el aprendizaje significativo, no memorístico, y podrá auxiliarse con la -- respuesta responsable y honesta a preguntas tales como:

- ¿ He aprendido o no he aprendido ?
- Si he aprendido ¿a través de que he aprendido ?
- ¿Cómo he resuelto mis dificultades ?
- Si no he aprendido ¿ Porqué no he aprendido?

La evaluación y la acreditación son dos procesos paralelos y complementarios. Es decir, que la evaluación, en tanto que comprende todo el proceso educativo, implica necesariamente a la acreditación. La acreditación cumple la función institucional de certificación de conocimientos y hace referencia a la tarea de constatar ciertas evidencias de -- aprendizaje, determinadas síntesis relacionadas con los -- aprendizajes fundamentales de un curso, los cuales tienen que ver directamente con la formación del educando y, en última instancia, con la práctica profesional, del pedagogo en este caso.

La acreditación es un proceso, no la simple asignación de una nota o calificación; se construye paso a paso, se va elaborando y reelaborando con evidencias de aprendizaje cuyos requisitos mínimo de estructura formal y conceptual, de acuerdo con la teoría de la conducta molar, son los siguientes (*)

- 1.- Estar elaborados en términos de productos o resultados del aprendizaje.

2.- Reflejar el mayor nivel de integración posible del objeto de estudio.

Estas evidencias de acreditación pueden asumir diferentes características, tales como exámenes, trabajos, ensayos, reportajes, prácticas, investigaciones teóricas y de campo, etc. (**)

(*) Díaz Barriga, Angel "La noción de objetivos de aprendizaje; lineamientos de acreditación"; en Didáctica y Currículum. México: Neuvomar, 1984 Pág. 76.

(**) Morán Ovideo, Porfirio "Propuesta de evaluación y acreditación en la perspectiva de la Didáctica Crítica; en Operatividad de la Didáctica. México: Gernika, 1986

B. PLAN DE EVALUACION

Metodología y Técnicas Criterios y Situaciones de comprensión.	Entrevistas Asesor-alumno (diciembre, marzo)	Recapitulacion oral/y o es---crita. (Individual)	Análisis Situacional (en equi--pos)	Puesta en -común. (grupal)
Unidad I: -Identificación de tesis y argu- mentos. -Identificación de conclusiones.				
Unidad II : -Identificación de presupuestos teóricos. -Comprensión del proceso de invest.				
Unidad III: -Interpretación y aplicación de la metodología en la práctica docente.				
Modulo: - Grado de con- gruencia teó--- rico-práctica en la relación inv.- docencia servicio.				