

RESUMEN

Acerca de la “competencia argumentativa” se realizan muchas disertaciones en el campo de la educación. Y se evalúan. Sin embargo, son pocas las fuentes teóricas que permitan afirmar que existe. En este trabajo se ensaya una disertación sobre competencias y sobre argumentación para proponerse un camino metodológico y una ruta teórica que permita entenderla como concepto, como criterio de evaluación, pero no como referente, no como hecho. Porque la competencia argumentativa es una mezcla conceptual, no un referente. Este trabajo propone una diacronía sobre uno y otro concepto por separado y propone, además, una ruta teórica para entender como pueden unirse. Expone, entonces, una disertación sobre la evolución disciplinar del concepto “competencia”, enmarcada en el contexto de la “Semiótica del Discurso” y una disertación sobre los alcances de la argumentación en el seno de la “Nueva Retórica”.

En ambos campos, este trabajo señala vacíos. Y propone soluciones: la competencia como tríada, y la argumentación vista desde niveles y subniveles de referencia. Para evidenciarlo, se asume una metodología en que teoría y performance se relacionan de manera dialéctica. La performance: argumentos de estudiantes de la maestría en Educación y Desarrollo Humano, comparados por su tiempo de participación en él y en relación con las características diferenciadoras de un investigador en Ciencias Sociales y Humanas. La teoría: “La nueva retórica”, la “Semiótica del Discurso”, el concepto de “texto” de Ricoeur y una propuesta personal de niveles de argumentación en el marco de la filosofía de las Ciencias Sociales y Humanas, ciencias y/o disciplinas en las cuales la argumentación es de su esencia.

Palabras Clave: Competencia; Argumentación; Argumentos; Niveles, Tipos y Estructuras de argumentación; Ciencias Sociales y Humanas; Epistemología.

INTRODUCCIÓN

Si, como plantea la Semiótica Discursiva, la competencia está presupuesta por la performance, ¿qué niveles de competencia argumentativa están presupuestos por la performance argumental de los estudiantes del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, diferenciados por grupos en función de su tiempo de participación en él?

El interrogante exige aclaraciones, en particular las que tienen relación con el proceso investigativo que da origen a este trabajo, pues, en el proceso investigativo no se parte de este interrogante, al contrario, a él se llega tanto por vía de la revisión bibliográfica como por vía de la revisión de la información recogida en campo. En primer lugar, el autor de este trabajo, en su calidad de estudiante del programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, M.E.D.H., se pregunta por los efectos de la maestría en los estudiantes en términos de su formación en investigación, de acuerdo con uno de los objetivos del programa, lo cual podría traducirse en las preguntas: ¿logra la maestría el propósito de formar en investigación a sus estudiantes? ¿Cómo se evidencia el logro de tal propósito?

En segundo lugar, es preciso ubicarse en la naturaleza disciplinar del programa de M.E.D.H., esto es, identificar su estatuto epistemológico, pues, la investigación es un concepto que tiene actualizaciones semánticas específicas en referencia al tipo de ciencia o de disciplina en que se realice. Para el caso de la maestría en referencia, dada su estructura curricular, se asumirá aquí que los temas y problemas objeto de formación se estudian en Ciencias Sociales y Humanas, C.S.H. En otras palabras, la educación y el desarrollo humano constituyen un campo semántico cuyas conceptualizaciones y teorizaciones se han hecho por teóricos de las C.S.H., contexto en el cual la noción de “investigación” tiene sus particularidades.

Tercera aclaración: si bien la pregunta por la naturaleza de las C.S.H. es relevante, también lo es su consecuencia en términos de las características y las “competencias” de un científico social y humano, esto es, lo que evidencia como investigador en una “performance” (tradúzcase como acto o como actuación) investigativa. Este interrogante (sumado a los anteriores), traducido como “cuáles son las características diferenciadoras de un investigador en Ciencias Sociales y Humanas”, da origen al Instrumento de Recolección de Información, IRI, cuyos resultados así como la revisión bibliográfica, replantean el interrogante hasta quedar formulado como ha sido precisado en el primer párrafo de esta introducción.

En cuarto lugar, un abordaje en panorama de diferentes teorizaciones sobre la filosofía de las C.S.H. (en las que fundamentalmente abunda la diferencia) permite

afirmar que la argumentación es su rasgo común (y a veces distintivo con respecto a las “otras” ciencias). Lo cual define un punto de partida: si la argumentación es inherente a las C.S.H, por consecuencia la competencia argumentativa habrá de ser un rasgo característico de un investigador en C.S.H.

El proceso que da origen al interrogante puede explicarse de manera esquemática: de un problema circunstancial (referido al logro de objetivos del P.M.E.D.H. y a las evidencias de esos objetivos), se trasciende a un problema teórico: la naturaleza epistemológica de las C.S.H, la tipología de un investigador en C.S.H., la argumentación como teoría y como preceptiva, y la competencia argumentativa como presupuesta por la performance. En el proceso investigativo de que da cuenta este trabajo, se parte de un problema ontológico que a su vez se problematiza en términos teóricos para, en la marcha, en el proceso investigativo mismo, precisar la pregunta de investigación, anunciada en el primer párrafo de esta nota introductoria. Esto quiere decir que en este trabajo no se determina *a priori* el interrogante, sino que este se construye paralelamente con la construcción teórica y con la construcción y aplicación del IRI. Valga decir, incluso, que el tema inicial foco de la investigación fue precisamente el de las características de un investigador en C.S.H., sólo que en la dialéctica del trabajo, el tema fue adquiriendo límites, precisiones disciplinares, hasta convertirse en un estudio sobre competencias investigativas en general y, al final, sobre la competencia argumentativa en particular manifestada en performances argumentales.

En este proceso dialéctico entre el plano ontológico y el plano epistemológico, se fueron definiendo tres ejes temáticos como estructura del trabajo: la teoría de la argumentación de Perelman, cuyos desarrollos al promediar el Siglo XX rescataron del olvido la Retórica aristotélica con una consecuencia: la fundamentación de “la Nueva Retórica”. La teorización que sobre el concepto “competencia” realiza la “Semiótica del Discurso”. Y las reflexiones que sobre las C.S.H. se hacen en Filosofía de la Ciencia, particularmente en referencia al concepto de argumentación y su consecuente inverso: la interpretación (con tal propósito se invoca en este trabajo a parte de los planteamientos del estructuralista Paul Ricoeur).

En la vasta literatura disponible sobre “competencias” (abordadas indistintamente como concepto, tema, campo y referente) es posible trazar una diacronía que empieza en las disciplinas (con sus respectivos límites) y que concluye en los campos de la educación y del trabajo (aunque ya sin límites disciplinares). En efecto, la conceptualización sobre competencias se origina en la Lingüística, se re-semantiza en la Etnografía del Habla y en la Semiótica; pero se convierte en una nueva torre de babel cuando se retoma por los funcionarios de la educación en Europa, en Latinoamérica y en Colombia, específicamente en función de reglamentar la evaluación, de estandarizar los sistemas educativos, de facilitar homologaciones entre países e instituciones y de fijar indicadores para el otorgamiento de certificaciones de calidad del servicio educativo.

Así, mientras en las diferentes disciplinas se conceptualiza sobre una sola competencia (o lingüística, o ideológica, o comunicativa, o discursiva), en el campo de la educación ya no es posible saber qué son las competencias, ni cuántas son, ni cuáles son las fronteras entre una y otra. En este trabajo se presentará una sinopsis de esta discusión en el capítulo Perspectiva Teórica del estudio y se justificará allí la adopción de la perspectiva de la Semiótica del Discurso para defender la tesis según la cual *en el contexto de la comunicación como convergencia óptima, la competencia es una condición de la performance y, en cuanto condición, está integrada por tres dimensiones: cognitiva, operacional e inter subjetiva*. Esta tesis, tanto como el interrogante, surge de la revisión de literatura como una propuesta de autoría propia, en respuesta a los vacíos detectados en la conceptualización que sobre las competencias se han hecho en el seno del campo de la educación, campo en el cual se hace referencia a la “competencia argumentativa” sin que se justifique en la tradición disciplinar ni el concepto de competencia ni el concepto de argumentación de modo que pueda aceptarse el uso integrado de los dos conceptos en una nueva categoría: la competencia argumentativa.

Justamente, con respecto a la argumentación, el presente trabajo se ubica en la perspectiva de Perelman por dos razones: primera, se asume la argumentación como un objeto de estudio y como una pragmática para la vida social cotidiana y, sobre todo, para los cultores de las C.S.H., dada la naturaleza hermenéutica con que en éstas se produce conocimiento. Segunda, por cuanto la noción “argumentación” obliga a poner en escena el fenómeno de la comunicación, tanto para la producción-circulación de mensajes, como para el estudio de productos comunicativos, asumidos como los “datos” susceptibles de interpretación. En esta perspectiva, saber argumentar, operacionalizar ese saber en performances comunicativas e interactuar con otros actores de la comunicación, son susceptibles de asumirse como dimensiones que hacen parte del campo semántico de la competencia argumentativa en C.S.H. En la perspectiva teórica de este estudio, además de justificar la elección de la perspectiva de Perelman, se defenderá una segunda tesis: la teoría y la preceptiva de la argumentación no trascienden la *estructura argumental* con lo que desconocen la semántica de la argumentación, esto es, el problema de la referencia. Hacer este reconocimiento tendría como consecuencia aceptar que tanto como por estructuras, la argumentación se tipologiza por niveles. Aceptarlo sería coherente con la adopción de la concepción de la competencia como tríada, tanto como aceptar que efectivamente la teoría de la argumentación no presta atención al problema de la referencia, esto es, centra su atención de manera preferencial en los tipos y en las estructuras, no en los niveles, hecho que se devela en el proceso mismo de la investigación de que da cuenta este trabajo.

Una aclaración final de tipo procedimental y metodológico: este trabajo inicialmente describe el saber de los estudiantes de la M.E.D.H. con respecto a las características de un investigador en C.S.H. y con respecto a la formación

obtenida en el programa de maestría. Luego, se intenta una comprensión de los niveles argumentativos, a partir de los argumentos que ofrecen respecto de su saber, diferenciando tres fuentes de información: estudiantes que han culminado su fase de docencia, estudiantes que se encuentran en la mitad de su fase de docencia y estudiantes que apenas inician su fase de docencia. Se establecerán relaciones entre la trayectoria de los estudiantes antes de su ingreso al programa con los niveles de argumentación que de sus performances argumentativas se derivan. En otras palabras, los argumentos que ofrecen los estudiantes, metodológicamente se asumen como performances argumentativas, susceptibles de descripción, de comparación por grupos y de comprensión. Asimismo, tales performances argumentativas se asumirán en el contexto de la comunicación como convergencia óptima, esto es, como un proceso activo de producción de argumentos que tiene a la base un proceso de interpretación de los problemas a cuyos argumentos dan respuesta.

La perspectiva teórica opera como parte del procedimiento, pero no tiene un carácter demiúrgico. Actúa de manera simultánea como un *a priori* y como un *a posteriori*. Ayuda a afinar el problema, a develar categorías, a acercarse a los hechos, a significarlos, a comprenderlos. El procedimiento seguido, entonces, dibuja la siguiente dialéctica: *problema-perspectiva teórica-problema-pregunta-problema-perspectiva teórica*. Es decir, un movimiento ontológico/epistemológico, con "slash", para sugerir la metáfora de la unidad constituida por dos partes, separables en este caso sólo por razones de ordenamiento argumental.

Hay un doble efecto *bumerang* del cual deseo advertir al lector. En el mismo momento en que usted, lector (enunciario, en términos de la Semiótica del Discurso) interactúa con estas líneas, configura un proceso comunicativo con el enunciador (el autor de estas ideas). Se encuentra usted ante una serie de argumentos (herméticos y sugerentes, tal vez) que requieren un ejercicio hermenéutico de su parte (primer efecto). Simultáneamente, dada la condición de estudiante de la M.E.D.H. que posee el enunciador y dado el objeto de estudio del que este trabajo intenta dar cuenta, se sigue que lo que se argumenta sobre los niveles de competencia en los estudiantes de maestría, es susceptible de afirmarse de los argumentos mismos que aquí se proponen, tanto como de su enunciador. Entonces, suena lícito que usted, lector, permanentemente se pregunte por los niveles argumentativos de este trabajo y por la competencia argumentativa de su autor (segundo efecto). Efecto *bumerang* que por extensión puede aplicarse a los investigadores en C.S.H.: lo que predicar de los seres humanos, es susceptible de predicarse con respecto a ellos, sus predicadores.

Con respecto a la estructura de este trabajo, además de la introducción, en el segundo capítulo se ofrece una argumentación relativa a las perspectivas teóricas que han ido construyéndose al contacto con el objeto de conocimiento. Se trata de una construcción procesual, por cuanto el abordaje teórico no se asume *a priori*, como condición para abordar el objeto de estudio, sino simultáneo con éste.

Luego, se hace una presentación metodológica del estudio que incluye las técnicas empleadas así como los criterios de abordaje y de fomento de las performances argumentativas de los estudiantes. Posteriormente se hace referencia a los datos, a los argumentos mismos, a las descripciones que suscitan, a las comprensiones que sugieren. Finalmente, se presentan las conclusiones, tanto en la perspectiva teórica enriquecida con los datos, como en la perspectiva de los nuevos argumentos que la realidad en estudio ofrece sobre las tesis que se defienden.

1. PERSPECTIVA TEÓRICA

1.1 SIGNIFICADO DEL CONCEPTO “COMPETENCIA” EN EL CAMPO DE LA EDUCACION Y EN LAS DISCIPLINAS

En la abundante literatura disponible sobre “Competencias” suele denominárselas indistintamente como concepto, como categoría, como noción o como un tema. Los tratadistas han tenido el cuidado de no hacer referencias a una “teoría de las competencias”, cuidado explicable porque son tantos los enfoques, tantas las perspectivas y tantos los usos del término que a veces es imposible encontrar puntos de conexión, luego, hasta hoy no pueden hacerse referencias a las competencias en términos de principios, leyes, axiomas y consecuencias, conceptos que hacen parte del campo semántico de las teorías.

Abundan sí, en cambio, las definiciones, variadas y antagónicas. Variedad y antagonismo explicables dado que o se ignoran los requisitos que deben cumplirse en una definición o se reconoce de manera implícita que “competencia” es un significante sin un referente preciso. Veamos algunos ejemplos:

“Una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores”. (HERNÁNDEZ, Carlos Augusto et al.: 1998).

“Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo” (DELORS: 1996).

“Competencia es un Saber hacer en Contexto, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumple con las exigencias específicas del mismo...” (ICFES: 1999).

No interesa aquí ensayar una definición de competencias, pero sí señalar unos límites de disertación. El sustantivo “competencia”, dadas las variopintas extensiones que tiene y ha tenido, permite afirmar que alude a un campo semántico interdisciplinar (no a un objeto específico) en el que se precisa hacer delimitaciones. El campo predominante hoy es el de la educación y, por extensión, el del trabajo como justificación de aquél. “Competencia”, en este contexto, tiene una utilidad práctica: la constatación de los conocimientos aprendidos, la reorientación del conocimiento hacia la práctica, la selección y permanencia en un puesto de trabajo. Constituye una perspectiva en la administración y evaluación de la educación, que pone la mirada no en los procesos de enseñanza (input) sino en los de las evidencias del aprendizaje (output) (Delors: 1996). Ese es el límite actual del uso de la representación “competencia”, pero no siempre es el que ha tenido en la historia de la Lingüística, de la Psicología Cognitiva, de la Semiótica, y de la Etnografía, disciplinas en las cuales surge y se dinamiza la conceptualización sobre competencias.

Si en la diacronía disciplinar del sustantivo “competencia” es claro que, a pesar de las diferencias en las perspectivas, siempre existió sólo una competencia, no ocurre lo mismo en el campo de la educación. En Colombia y en la Unión Europea, el sustantivo no se emplea en singular, se emplea en plural. La pluralización de la competencia constituye la indicación de que, en este campo, la competencia ya no tiene el mismo significado que en las disciplinas de procedencia. Así, si en las disciplinas se puede afirmar una migración conceptual (donde el concepto se re-semantiza en relación con el significado que posee en la disciplina de origen), en la educación el concepto se de-semantiza y adquiere una existencia de referente, de objeto, de cosa.

Con el propósito de evaluar la formación obtenida por los estudiantes en diferentes niveles, el Ministerio de Educación de Colombia acudió a la noción de competencia, tratando de significar que la educación había que transformarla (empezando por su evaluación): había de ser operativa, práctica; debía dejar de ser teórica, memorística. Como se argumentará, esa es una manera equivocada de entender el significado de la competencia en diferentes disciplinas, y es el motivo de la proliferación de las competencias en Colombia, con torre de babel incluida.

A manera de ejemplo, el MEN (1998) estableció las siguientes competencias como lineamientos básicos para la enseñanza de la lengua castellana: “gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria, poética, comunicativa, ideológica, morfológica, fonológica, sintáctica, discursiva, narrativa, modal, semiodiscursiva, interactiva, mediática, intertextual, hermenéutica, cognitiva, de diccionario” (sic). Entre otras, las pruebas ECAES del año 2003 evaluaron las siguientes competencias: “Interpretativa, práctica, saber hacer, prevención de la enfermedad, promoción de la salud, clínica, investigación, planear intervenciones, gestionar y administrar” (para estudiantes de los programas de salud); “comprensión, aplicación, análisis, recuerdo (para los estudiantes de programas de ingeniería); argumentativa, propositiva, aplicación y análisis” (para los estudiantes de programas de Ciencias Sociales)

Esa lista de competencias es arbitraria. No resiste un trabajo exegético orientado a descubrir los límites entre una y otra. Aún más, no es posible ensayar una taxonomía de las competencias, no existe. En el sistema educativo colombiano se confunde competencia con logro, con acción evaluable a través de alguna escala. Si, por ejemplo, el profesor aspira a que el estudiante encuentre una palabra en el diccionario recurriendo para ello al dominio del orden de grafemas y fonemas, entonces a eso lo llama “competencia de diccionario”. Así, la competencia es una singularidad, como toda acción, dado su carácter local. Los intentos de generalización, provenientes de los administradores de la Educación, sólo son funcionales, no epistemológicos. El Proyecto Tuning (2003: 32) establece dos grupos de competencias: generales y específicas. Competencias generales: interpersonales, instrumentales y sistémicas (aprender a hacer, aprender a

conocer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, según Delors (1996)). Competencias específicas: destrezas y conocimientos por áreas específicas.

Tobón (2004), por su parte, clasifica las competencias en cuatro grupos: básicas (equivalentes a las generales de Tuning, esto es, en el nivel de la producción discursiva), generales (comunes a algunas áreas del conocimiento, o a conjuntos disciplinares afines), específicas (diferenciadoras de disciplinas y profesiones) y laborales (a su vez discriminadas por el MEN en generales y específicas).

Más que una taxonomía, se insiste, lo que se ha presentado es una lista de competencias orientada a administrar y evaluar los procesos educativos. No obstante, como se verá a continuación, la proliferación de competencias poco o nada tiene que ver con la dinámica que el concepto ha tenido en las disciplinas, desde su aparición en 1965.

1.1.1 La Competencia Lingüística. Como es sabido y no tiene duda, la primera disciplina en que hace irrupción la noción “competencia” es la Lingüística¹, específicamente en “*Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*”, el célebre texto de Noam Chomsky publicado en 1965. Lo que sí es objeto de debate es si el chomskyano constituye un aporte lingüístico o un aporte en el marco disciplinar de la Psicología de la Cognición y, por extensión, en el campo de la Educación (Bustamante: 2001). Cambiar el conector “o” por el conector “y” pareciera ser la fórmula más justa si se tiene en cuenta tanto el propósito del lingüista norteamericano como, sobre todo, las consecuencias disciplinares de su planteamiento. Para el primer caso, el punto de vista de Chomsky está orientado a redefinir el objeto de estudio de la Lingüística como la disciplina que ha de ocuparse del estudio del “habla”, no de la “lengua”, como había planteado Saussure. Recuérdese que Chomsky (1965) había formulado su planteamiento de “hablante-oyente ideal” como la razón de ser de la fundamentación teórica de la Lingüística, vía desechada décadas antes por Saussure cuando planteó que efectivamente el habla no puede ser objeto de regularidades, pues, está constituida por los matices propios del uso que los individuos hacen de la lengua. Como un objeto de estudio precisa de regularidades, lo constante estaría dado por la “lengua”, lo genérico, lo social, el fundamento del habla, el sistema de signos y de reglas de combinación.

¹ La diferencia entre competencia y actuación que propone Chomsky, rememora la diferencia que Aristóteles estableció entre potencia y acto, por lo cual en ocasiones se argumenta que el origen del concepto competencia está en la Filosofía, no en la Lingüística. Tal es el caso de la disertación de Torres Cárdenas (2001). El planteamiento aristotélico no es específico frente al lenguaje, es general frente a todas las acciones humanas, es un planteamiento que además está asociado con su postura filosófica teleologista frente al mundo físico, del cual el mundo del lenguaje podría ser una manifestación.

Desde esta lógica, Chomsky justificaría sus célebres conceptos de “competencia” y “actuación”, en otras palabras, ubica el objeto de estudio en el habla, en la dimensión individual, sólo que allí, separándose de Saussure, identifica un componente universal y un componente particular: la competencia y la actuación, respectivamente. La competencia como la condición de posibilidad del uso de la lengua –la actuación–, como un dispositivo inherente a la especie humana independientemente de las condiciones de tiempo, espacio y cultura. La competencia como una “capacidad” de empleo del lenguaje con fines interactivos, como una facultad que hace iguales a los seres humanos. Por esta razón, en la literatura sobre competencias, especialmente en la literatura sobre su taxonomía, suelen hacerse referencias a la chomskyana como “competencia lingüística” o, con propósitos traductivos personales, como la capacidad de usar la lengua atendiendo a criterios de sintaxis, a criterios gramaticales. En el contexto de Chomsky, sólo existiría la competencia lingüística, ninguna otra.

Para el segundo caso, esto es, el aporte chomskyano a la Psicología de la Cognición, la distinción competencia-actuación sirve a Chomsky al propósito de explicar cómo piensa el ser humano. Si la competencia se entiende como capacidad, como condición de los actos lingüísticos, y si su origen es innato, se sigue que en todos los seres humanos (independientemente de su condición étnica o social) existe esa condición y, por tanto, todos los seres humanos están en capacidad de aprender el lenguaje y de generar pensamiento. Para ello, Chomsky propone el concepto de Dispositivo de Adquisición del Lenguaje, una suerte de gramática o de sintaxis universal hereditaria que permite no sólo el aprendizaje de las lenguas sino también el aprendizaje de cualquier tipo de conocimiento. Un dispositivo sintáctico innato operaría como la condición de posibilidad de la mente y de sus contenidos, su semántica.

En resumen, el concepto de competencia propuesto por Chomsky tiene dos significados: como objeto de estudio de la Lingüística (en tanto capacidad y condición de la actuación) y como modelo de explicación del aprendizaje, con lo cual se instalaría en la Psicología de la Cognición, base de propuestas para el campo de la educación.

1.1.2 Las competencias ideológica y comunicativa. Cinco años después de la difusión del concepto de Chomsky, se operó una suerte de migración del mismo concepto a la Semiología (como competencia ideológica) y a la Etnografía (como competencia comunicativa). Como en toda migración de una disciplina a otra, el concepto se re-semantiza, se re-significa en la disciplina de llegada en comparación con su significación en la de partida.

El semiólogo argentino Eliseo Verón, en *“Ideología y Comunicación de Masas”* (1969) argumenta a favor de que la competencia lingüística es apenas una manifestación de la competencia ideológica, la única competencia que existe. Sin entrar en debate con el concepto de “ideología” (para el cual habría que

remontarse a las discusiones de Marx, Althusser, Marcuse y del mismo Paul Ricoeur), el planteamiento de Verón se centra en que las condiciones de espacio, tiempo y cultura determinan las maneras de pensar de un ser humano, por lo tanto, el uso de la lengua sería expresión de la ideología propia del entorno social del hablante. Las variables de espacio y tiempo, sin embargo, determinan significados específicos de las palabras, por lo tanto, la idea de una semántica universal (con su correspondiente denotación universal) ha de restituirse por la de semánticas locales, con su correspondiente “connotación” específica. La ideología en este contexto no es peyorativa (de acuerdo con la carga semántica originada en la teoría marxista), es una categoría empleada para explicar el intangible mental que se manifiesta, entre otras cosas, en los actos discursivos.

La premisa de Verón consiste en que el uso de la lengua supone un proceso previo de selección y de ordenamiento: de palabras, de conceptos, de sintaxis, que preexisten al hablante, es decir, su posibilidad de empleo del lenguaje a priori está ideologizado. Sin embargo, Verón no entiende la ideología como enajenación, al contrario, la entiende como algo connatural al ser humano, como parte de su ser generador de significados, de creador de micro y macro visiones, de modo que la tendencia en comunicación de medir la ideología por el conteo de opiniones es contraria a la tendencia humana de generar ideologías. Hay en esta postura una dialéctica individuo-sociedad, entendida en términos de que la producción ideológica sólo es posible en la inserción de los individuos en dinámicas sociales, históricas, políticas. Así, lo social, lo político, lo ideológico, subyacen al uso del lenguaje, lo cual no significa que el individuo al usar el lenguaje se limite a la reproducción ideológica dominante, pues, con un número finito de fonemas, morfemas y reglas de combinación, los hablantes generan multiplicidad de actos comunicativos, como ya lo había propuesto Chomsky aunque en un contexto y con un propósito diferentes.

Con un interés distinto al de Chomsky y al de Verón, Hymes introduce el concepto de “competencia comunicativa” para hacer referencia no sólo a la producción de enunciados (con una sintaxis específica, en contexto chomskyano, o dentro de un contexto social ideológico específico, según Verón) sino también a la totalidad del contexto comunicativo en que interactúan emisores y receptores. Códigos alfabéticos y, sobre todo, códigos no alfabéticos que adquieren significados específicos o connotaciones propias en contextos culturales específicos, configuran la totalidad del contexto comunicativo. Así, la competencia comunicativa estaría definida por el conocimiento de los códigos alfabéticos y no alfabéticos, y por las circunstancias específicas en las cuales el hablante hace uso de ellos con la finalidad de comunicarse. Como diría Bustamante (2001), “*Hymes crea una etnografía del habla*” en la cual interesa de manera central “*el juicio de adecuación*”, esto es, el empleo de códigos alfabéticos y no alfabéticos en atención a las condiciones que la cultura ha legitimado. Esta manera de concebir la competencia puede ubicarse en la herencia del modelo comunicativo funcionalista de Shannon y Weaver en el cual el proceso de la comunicación se

origina en el emisor, dueño del mensaje, con lo cual el receptor se asume sólo en la perspectiva de destinatario del mensaje (Ciro et al.: 2007). En esta misma perspectiva, Serrano (2002: 182) afirma:

Si se concibe la comunicación como transmisión de mensajes entre un emisor y un receptor, entonces se necesita del concepto de competencia comunicativa para dar cuenta del conjunto de capacidades, habilidades o destrezas necesarias en el emisor para que el mensaje llegue sin ruido al receptor. Obsérvese que en esta concepción la competencia comunicativa concierne al emisor, nunca al receptor, pues es el primero quien comunica algo al segundo, el cual, como tal receptor, no comunica a su vez nada. De hacerlo, deja de ser receptor para convertirse en emisor.

1.1.3 La competencia discursiva, manera de introducción a la reflexión sobre la “Competencia Discursiva”, escuchemos de nuevo a Serrano (2002: 182-3)

Si, por el contrario, se concibe la comunicación como un efecto de la convergencia óptima de la significación generada por el enunciador y de la significación interpretada por el enunciatario, entonces el concepto de competencia comunicativa es innecesario y debe ser sustituido por el de competencia discursiva, con el cual se designa el conjunto de modalidades cognitivas y potestivas, propias a los dos interlocutores, que hacen posible la generación/interpretación de la significación en el proceso discursivo. Es importante insistir en que en esta concepción la competencia discursiva concierne tanto al enunciador como al enunciatario, pues sin ella no habría significación generada/interpretada y por tanto no habría posibilidad de comunicación entre los dos.

Hay en la cita dos conceptos relevantes para los propósitos de este trabajo. El de comunicación como convergencia óptima, es decir, la ubicación de enunciatario y de enunciador en el mismo contexto de realidad y de interés², con lo cual el objeto de la enunciación (el mensaje, en el modelo funcionalista) sería el resultado de la actividad discursiva de los dos actores.

El segundo concepto relevante de la cita es propiamente el de “competencia discursiva” definida como “*el conjunto de modalidades cognitivas y potestivas (...) que hacen posible la generación/interpretación de la significación.*”

² Para el caso de las instituciones educativas como para las de bienes y servicios, esta postura evita la tendencia a creer que la comunicación se “mejora” a partir de la depuración de los mensajes para facilitar la recepción o por el empleo de medios o instrumentos comunicativos accesibles para el receptor. Cf. CIRO et al (2007)

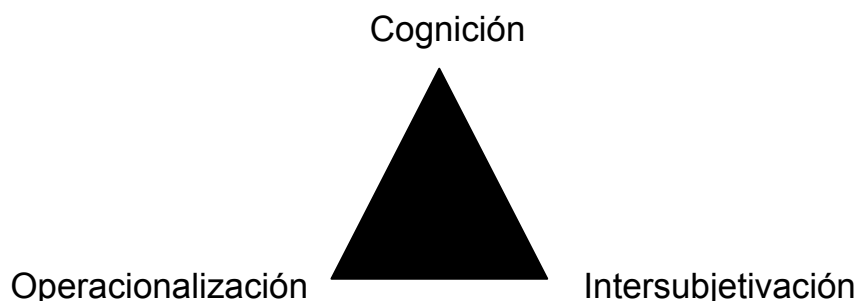
La definición tiene implícitas tres consecuencias: primera, la competencia supone un saber hacer y un saber cómo hacer (tanto para el caso del enunciador como para el caso del enunciatario); segunda, la competencia supone una condición de posibilidad de la performance, esto es, implica la capacidad cognitiva de realizar una acción (modalidad cognitiva), pero es distinta de la acción; y, tercera, el saber cómo y el saber qué, no garantizan el poder hacer (modalidad potestiva), tampoco el querer hacer ni el deber hacer.

Por razones de delimitación del objeto de la presente reflexión, se centrará el análisis en la modalidad cognitiva, también definida por Greimas y Courtès (1979), como competencia semántica, esto es, un saber sobre algo y un saber cómo ejecutarlo o saber procedimental.

Nótese que, en referencia a las tres tipologías de competencia antes mencionadas, la competencia discursiva está asociada al hacer, al concepto de acto, al de performance tanto verbal como no verbal, lo cual configura la diferencia central de la concepción semiótica de las competencias con respecto a las disciplinas que le dieron contexto a las tres competencias anteriores: lingüística, comunicativa e ideológica. El concepto "discurso", entonces, dice relación a la totalidad de los sistemas significantes, expresados a través de los actos humanos. Un acto humano constituye una unidad significativa, un proceso discursivo. La ejecución de un acto cualquiera (por ejemplo, el conjunto de argumentos que aquí se presenta), supone la posesión de una competencia semántica que a su vez se puede diferenciar en un conocimiento sobre el objeto de la actuación y en un conocimiento sobre el modo en que es posible la actuación. Los actos, así, presuponen un saber qué (semántico) y un saber cómo (operativo o procedimental o sintáctico) que los hacen posibles, además de las dimensiones potestivas (poder), desiderativas (querer) y deontológicas (deber) mencionadas.

Con base en este referente, para los propósitos de este trabajo se asumirá la competencia como un campo semántico integrado por tres dimensiones: una cognitiva, una operacional y otra intersubjetiva (diferenciables con propósitos de disertación, pero inseparables en la práctica), esquematizados en la figura 1:

Figura 1. La competencia como tríada



La gráfica supone que la competencia evidencia procesos cognitivos, esto es, de apropiación de conocimiento disciplinar, técnico o doxológico; procesos de traducción de esos conocimientos a diferentes contextos laborales, o de solución de problemas virtuales o reales siempre en el marco de protocolos disciplinares o profesionales o técnicos; y la intersubjetivación supone un dominio semántico de los protocolos que legitiman la acción, con lo cual los contextos culturales, normativos o institucionales entran en juego, de lo que se deriva, además, que la competencia no puede predicarse como condición de la actuación de individuos en abstracto ni aislados, sino que debe predicarse de individuos en escenarios concretos, esto es, de individuos en situación.

1.2 LA ARGUMENTACION EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Asumida la triple configuración de la competencia, en el presente subcapítulo se intentará mostrar la argumentación como una competencia. Asimismo, además de proponerse argumentos relacionados con la teoría de la argumentación, sus fundamentos y su justificación disciplinar, se intentará presentar la tesis según la cual la competencia argumentativa es una condición y un lenguaje de las C.S.H, específicamente cuando su objeto de estudio se aborda desde una perspectiva comprensiva, hermenéutica.

1.2.1 El rescate de la Retórica Aristotélica en la nueva retórica. En su "Tratado de la argumentación", al igual que en "El imperio retórico", Perelman realiza una exposición sobre la evolución histórica (desde Aristóteles hasta la Filosofía Analítica) de la concepción y usos de la argumentación. Sostiene que, en el período moderno, en virtud de la positivización de las ciencias, la argumentación se redujo a la formalización de proposiciones, esto es, se subordinó al imperio de la lógica formal; argumentar, en esta perspectiva, no es otra cosa distinta que construir proposiciones en obediencia al sistema normativo impuesto por la lógica formal. Esta manera de concebir y de recurrir a la argumentación se ubica en una parte del legado aristotélico del "Organón", de un *modus operandi* de estirpe

silogística que, por extensión, devino en lógica formal, en matematización del lenguaje. En palabras de Perelman y de Tyteca (1989: 32): *“Y esta tendencia se ha acentuado mucho más aún desde hace un siglo en el que, bajo la influencia de los lógico-matemáticos, la lógica ha quedado limitada a la lógica formal, es decir, al estudio de los procedimientos de prueba empleados en las ciencias matemáticas.”*

Esta postura, no obstante, no recoge de manera completa ni profunda el pensamiento aristotélico, ignora el aporte del estagirita en relación con la retórica. En efecto, advierte Perelman, si bien es cierto que Aristóteles fundamentó una lógica proposicional, también es cierto que Aristóteles fundamentó una lógica dialéctica destinada al empleo del lenguaje en la cotidianidad comunicativa con propósitos de adhesión y de convencimiento. Así, Aristóteles sentó las bases del empleo del lenguaje tanto con fines epistémicos como con fines ínter subjetivos: había, pues, en la propuesta aristotélica, los orígenes de una teoría del lenguaje en los ámbitos epistémicos y en los ámbitos de la interacción cotidiana, es decir, la lógica proposicional como instrumento del conocimiento y la retórica como mediación social cotidiana.

La “nueva retórica”, intencional y significativo subtítulo del “Tratado de la argumentación”, hace referencia justamente a la profundización del legado aristotélico en materia de la interacción social cotidiana. No se trata de una “nueva retórica”, en el sentido que asumió en el imaginario medieval y moderno como adorno, embeleco o mentira. Se trata de una “nueva retórica” en el sentido de la recuperación de la propuesta aristotélica de la argumentación con fines comunicativos, ignorados por la Filosofía Analítica. *Ars discendi, ars beni discere*, argumentar para adherir, argumentar para celebrar la palabra, argumentar para construir humanidad. La retórica aristotélica está asociada al ágora y, en consecuencia, a la interacción de los seres humanos a través de la cual, de manera paradójica, escenifican la dialéctica de la humanización. Si la argumentación en lógica formal es condición para la evasión del error, la argumentación en retórica es tanto medio y fin para la comunicación, como para la convivencia social y para la humanización.³

En los dos mencionados textos de Perelman, el autor polaco rememora el aporte de Aristóteles en términos de la diferenciación que él estableció entre juicios analíticos y juicios sintéticos, los primeros como base de la lógica proposicional y

³ Ante la pregunta “¿qué es el ser humano?”, en diferentes disciplinas parece haber un acuerdo en términos de la aceptación de un componente orgánico y de un componente cultural. El primero define el proceso de hominización (evolución biológica), el segundo define el proceso de humanización (evolución cultural). Dentro de este segundo componente, está claro que lo individual y lo social están implicados en la configuración de la humanización, en otras palabras, que el ser humano se humaniza individualmente, pero en la interacción con otros seres humanos que simultáneamente experimentan el mismo proceso.

los segundos como base de la argumentación en el ágora con fines de convencimiento y adhesión. Los juicios sintéticos constituyen el objeto de la retórica de Aristóteles, la cual cubría tres campos: una teoría de la argumentación, una teoría de la elocuencia y un tratado sobre estilística. No obstante, la tradición escolástica del *trivium* ignoró las tres partes de la retórica y la redujo a una. Al respecto, Ricoeur, citado por Perelman (1977: 16), afirma:

(...) la retórica de Aristóteles cubre tres campos: una teoría de la argumentación, que constituye su eje central y que proporciona, al mismo tiempo, el nudo de su articulación con la lógica demostrativa y con la filosofía (esta teoría de la argumentación cubre por sí sola los dos tercios del tratado), una teoría de la elocuencia y un teoría de la composición del discurso. Lo que los últimos tratados de retórica nos ofrecen es, según la feliz expresión de Genette, “una retórica restringida”; restringida primero a la teoría de la elocución, luego a la teoría de los tropos. La historia de la retórica es la historia de la piel de zapa. Una de las causas de la muerte de la retórica radica allí.

¿A qué se debe tal reducción de la retórica, esa suerte de “piel de zapa” con la que Ricoeur parodia la novela homónima? La respuesta hay que buscarla en la adopción que la escolástica medieval hizo de la filosofía aristotélica, específicamente en el texto de Petrus Ramus que señala Perelman (1977: 21) como el causante del reduccionismo de la retórica: *“Partiendo del trivium, las artes del discurso, artes disserendi, él define la gramática como “el arte del bien hablar”, esto es, el arte del hablar correctamente, la dialéctica como el arte del bien razonar y la retórica como el arte del bien decir, del uso elocuente y ornado del lenguaje”.*

En coincidencia con Perelman, Monsalve (1992: 26-27) sitúa el origen del reduccionismo en el mismo hecho:

En 1555 Pedro de Ramos presenta las artes del discurso, el Trivium, de la siguiente manera: la gramática como el arte de hablar bien, la dialéctica como el arte de razonar correctamente y la retórica como el arte del uso elocuente y adornado del lenguaje. Basa sus definiciones en la concepción que tiene de la dialéctica como la técnica general de la invención y del juzgar, que en su criterio es como la conciben Platón, Aristóteles y Cicerón.

Señalado el error, ¿qué justifica el adjetivo “nueva” yuxtapuesto al sustantivo “retórica” que proponen Perelman y Tyteca, con respecto a Aristóteles? En primer lugar, en la extensión de la retórica a toda forma y escenario de la argumentación, en el entendido de que la retórica de Aristóteles se centraba con exclusividad en la comprensión de la relación establecida entre el orador y su auditorio, relación en que primaba el recurso a la palabra oral, siempre con fines de adhesión. En segundo lugar, en la extensión de la retórica como instrumento de la filosofía y de las ciencias dedicadas a las relaciones entre los seres humanos en la práctica,

esto es, a las ciencias dedicadas a la comprensión-prescripción de la ínter subjetividad. Y, en tercer lugar, a la comprensión del papel de la retórica en los dominios de la teoría social y humana o, como el mismo Perelman (1977: 27) afirma:

(...) ésta no se limitará al dominio práctico, sino que también estará en el corazón de los problemas teóricos para aquel que es consciente del papel que juega en nuestras teorías la escogencia de definiciones, modelos y de analogías y, de una manera más general, la elaboración de un lenguaje adecuado, adaptado al campo de nuestras investigaciones. Es en este sentido como se podrá ligar el papel de la argumentación a la razón práctica, papel que será fundamental en todos los dominios en que uno vea en acto la razón práctica, aún cuando se trate de la solución de problemas teóricos.”

1.2.2 Clases y Estructura del Argumento. En la bibliografía disponible sobre argumentación, la caracterización de la estructura de un argumento adolece de una marcada dependencia de la estructura del silogismo aristotélico, pese a la superación y a la diferenciación que se ha aludido con respecto a la lógica formal y a la nueva retórica. Cuando se trata de caracterizar el silogismo (cuya finalidad es demostrativa, dado su carácter analítico, no persuasiva) se utilizan de manera unánime categorías como premisa y como conclusión.⁴ En la caracterización del argumento, sin embargo, ni su definición ni su función son tan claras; cuando se intenta dar el paso del silogismo al argumento, su estructura suele presentarse de manera ambigua. Buena parte de los dos textos de Perelman se refieren en general a la argumentación como una práctica discursiva orientada a la búsqueda de la adhesión o convencimiento del auditorio en condición de público o en condición de lector. En este sentido, se refiere a los razonamientos como partes o como las actualizaciones de la argumentación, discriminando dentro de los razonamientos categorías como “tesis”, “conclusiones”, “premisas” o “razones”; en otros pasajes presenta los razonamientos dialécticos como el contexto de los argumentos. Cuando evita la categoría general de argumentación, asume el argumento como si fuera un hecho dado, conocido, que no requiere precisiones. Así, toda la parte justificatoria de los dos textos está dedicada a la argumentación, mientras que toda la parte de desarrollo está dedicada a las clases de argumentos (cuasi lógicos, los basados en la estructura de lo real y los basados en enlaces que fundamentan la estructura de lo real).

⁴ A partir de esta estructura, las investigaciones de Pierce lo condujeron al establecimiento de tipos de argumentos, diferenciados por su nivel inductivo, deductivo o abductivo, en cada uno de los cuales la función de la hipótesis tenía una particularidad propia. Sobre la evolución del trabajo de Pierce con respecto a estas tipologías argumentales, véase el trabajo de SANTAELLA, Lúcia. La evolución de los tres tipos de argumentos. Universidad Católica de Sao Paulo. Disponible en: <http://www.unav.es/gep/>

Interesa aquí intentar aclarar la relación del todo y las partes, esto es, señalar las relaciones de inclusión entre argumentación, argumentos, clases, elementos. Anthony Weston (2005: 101-103), intentando hacer un aporte educativo, además de que tampoco aclara la cuestión, incrementa la confusión. Obsérvense las siguientes dos citas como evidencia de lo presentado:

*Pero necesita convencerse que las **premisas** son verdaderas. Para continuar explorando la cuestión, entonces, usted debe dar un paso más, debe tratar de sugerir **argumentos** para cualquiera de las **premisas del argumento** que razonablemente pudiera ser cuestionado.⁵*

En otro aparte agrega: “A su turno, puede que usted también tenga que defender algunas de las premisas de estos argumentos.”

En la primera cita parece ser que la premisa es un elemento del argumento (el todo), pero también parece ser que la parte (la premisa), requiere argumentación. Consecuentemente, en la segunda cita la premisa se asume como parte del argumento (el todo), pero el verbo “defender” se asumiría también como equivalente de “argumentar”.⁶

Se entenderá en este trabajo la argumentación (en general) como una práctica discursiva en diferentes códigos empleada por el enunciador con el propósito de ganar adhesión de parte del enunciatario, bien en asuntos de las prácticas comunicativas o bien en las C.S.H, no en funciones demostrativas a la usanza de la lógica formal basada en juicios analíticos, sino en funciones persuasivas a la usanza de la lógica dialéctica basada en juicios sintéticos. El argumento, entonces, se entenderá como la actualización concreta de la argumentación, susceptible de examinarse en términos de una estructura conformada por tesis (o proposición central), premisas (proposiciones justificatorias) y conclusión (proposición particular o general que cierra el acto discursivo, pero que al tiempo se convierte en la puerta de entrada de otras prácticas discursivas o como fuerza motivadora de nuevos argumentos por parte de nuevos enunciadores).

Ahora bien, la teoría general de la argumentación propone una clasificación de los argumentos sumada a los errores más frecuentes en prácticas argumentativas, errores conocidos como falacias. En tres grandes categorías Perelman y Tyteca

⁵ El subrayado es nuestro.

⁶ Miguel de Zubiría, en su Teoría de las seis lecturas (1996), propone una clasificación diferente. Parte de la proposición como el todo integrado por tres partes: la tesis, los argumentos o razones que sustentan la tesis y las derivadas o conclusiones que se siguen de la argumentación de la tesis. Aquí, en consecuencia, el argumento es una parte, razón por la cual no se asume como marco en el presente trabajo, dada su intencionalidad de centrarse en la argumentación y en el argumento como los focos de la disertación.

dividen los argumentos: los cuasi lógicos, los basados en la estructura de lo real y los basados en los nexos que fundamentan la estructura de lo real.

Los primeros deben su nombre al hecho de que en apariencia tienen la forma de una demostración, esto es, que parecen ubicarse más en los dominios de la lógica formal y, por lo tanto, parecieran establecerse como juicios analíticos constrictivos. Al decir de Perelman (1977: 81) *“lo que los distingue da lugar a controversia y los hace, por ese mismo hecho, no constrictivos”*. Frente a esta categoría de argumentos, Perelman y Tyteca proponen subcategorías de argumentos, a saber: argumentos de reciprocidad (cuando la relación entre a y b por simetría puede predicarse de b y c), argumentos de transitividad (consistentes en buscar la aceptación de la relación entre a y c, a partir de la relación entre a y b, y entre b y c), argumentos de inclusión (de las partes en el todo), argumentos de división (del todo en sus partes), y argumentos basados en pesos, medidas y probabilidades (consistentes en el establecimiento de similitudes entre situaciones o referentes no medibles).⁷

Los argumentos basados en la estructura de lo real a su vez se subcategorizan en argumentos basados en nexos de sucesión y en argumentos basados en nexos de coexistencia. Aquí no está en discusión la pregunta por la realidad, se asume simplemente que existe y que está integrada por elementos o por hechos. Se tipifica un nexo de sucesión cuando de un hecho o un elemento admitido por dos interlocutores se intenta persuadir sobre las relaciones con otro hecho o elemento, bien en términos de que uno es la causa del otro, bien en términos de que uno es efecto de otro, o bien en términos de las consecuencias (observadas o presumibles).

Con respecto a los nexos de coexistencia, afirma Perelman (1997: 123 - 124):

Mientras que los nexos de sucesión unen elementos de la misma naturaleza, tales como acontecimientos o fenómenos unidos por un lazo de causalidad, los nexos de coexistencia establecen un lazo entre realidades de desigual nivel de las cuales la una se presenta como la expresión o manifestación de la otra, tal como la relación de una persona, sus juicios o sus obras (...)

Si la persona se constituye a partir de sus manifestaciones, éstas se interpretan en función de la idea que uno se hace de la persona: la persona y sus actos están en constante interacción y es difícil decir cuál es el elemento que precede al otro.

Nótese que en ésta como en la anterior categoría, los argumentos basan la fuerza persuasiva en el supuesto de la existencia de los hechos o de los elementos de la

⁷ Dado que este trabajo es de carácter comprensivo, esta categoría de argumentos sólo se invoca a título informativo. En el proceso de análisis esta categorización sólo se empleará en carácter de referente, pues, de lo contrario, reduciría el análisis a la descripción de los argumentos obtenidos del proceso de recolección de información.

realidad. En otras palabras, el hecho o el elemento no son objeto de la argumentación, lo que se argumenta es el nexo.

La tercera categoría de argumentos (que introducen Perelman y Tyteca en el Tratado, pero que no aparecen como tal categoría en el Imperio retórico) son los denominados “Enlaces que fundamentan la estructura de lo real”. Dentro de esta categoría los autores en referencia ubican los “casos particulares”, tales como el ejemplo (a partir de un caso particular a modo de ejemplo se pretende persuadir sobre su extensión a otros casos, persuadiendo acerca de la existencia de regularidades de las que el ejemplo constituye una manifestación), y la ilustración (consistente en sustentar una regla a partir de sus manifestaciones concretas).

La metáfora y la analogía constituyen (además de los casos particulares) dos subcategorías de los argumentos basados en enlaces, en nexos que fundamentan la estructura de lo real. Por economía de lenguaje sólo ha de decirse aquí que ambas –metáfora y analogía– constituyen en esencia una misma tipología de recurso argumental, por cuanto las dos se basan en la comparación (obvio: de dos hechos, de dos elementos, de dos características), sólo que para el caso de la analogía de manera explícita se recurre al adverbio de comparación “como”, mientras que en la metáfora se omite, aunque se supone.⁸

1.2.3 Consecuencias Epistemológicas. Debido a la ruta teórica seguida por Perelman y Tyteca, el rescate de la retórica y su consecuente teoría de la argumentación los conduce no sólo a reconocer la finalidad de las proposiciones dialécticas con fines de convencimiento y adhesión a tesis y razones en el ámbito de la cotidianidad intersubjetiva, sino también a admitir que los razonamientos dialécticos constituyen el lenguaje por excelencia de la filosofía. Son recurrentes las afirmaciones de los autores sobre este punto, en los dos textos de referencia; también lo son los reconocimientos que los estudiosos de la argumentación hacen en el mismo sentido. Veamos sólo un ejemplo a título de evidencia, pero que abre el campo de disertación frente al tema convocado en el presente subcapítulo, tomado del prólogo de Nájera al T.A. (1989: 16):

⁸ El recurso a la metáfora y a la analogía constituye una constante no sólo en C.S.H. sino en las ciencias en general. En la cotidianidad de la ínter subjetividad es casi permanente. En las artes literarias es central. Como parte del campo semántico de la teoría de la metáfora, los conceptos de denotación y de polisemia han de ser invocados. Podría afirmarse, incurriendo en el riesgo de caer en el sofisma de “generalización apresurada”, que la comparación constituye no sólo un lenguaje predominante en artes, sino también en C.S.H. La afirmación de Perelman es provocadora: “*Lo que es cierto es que el pensamiento filosófico, que no puede ser verificado empíricamente, se desarrolla en una argumentación que busca hacer admitir ciertas analogías y metáforas como elemento central de una visión del mundo*”.

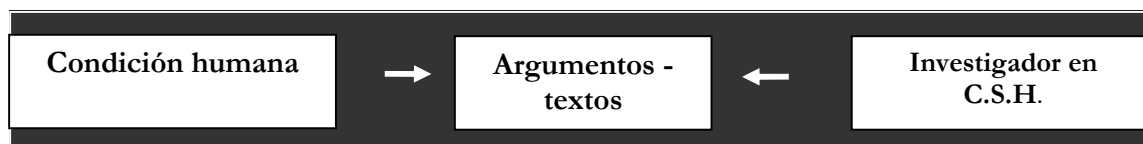
Persuadir y convencer son, pues, las dos finalidades de la argumentación en general que corresponden, respectivamente, a la retórica y la filosofía (...)

Por otra parte, mientras la ciencia se basa en lo evidente, en premisas verdaderas y necesarias, en pruebas irrefutables y racionales, la filosofía y la retórica replantean siempre los problemas desde el comienzo, aportando pruebas solamente probables, razonables, preferibles, que han de ser aceptadas responsablemente.

Las C.S.H., en general, cuando se interesan por la comprensión de la condición humana, recurren a la argumentación, tanto para la difusión de resultados, como para el abordaje de los objetos de estudio. La condición humana, como objeto de conocimiento, es estudiada de manera indirecta, esto es, se estudia mediada por textos, en términos de Ricoeur (1999), o mediada por discursos, en términos de Serrano (2002). El ser humano da cuenta de su condición a través de sus propias prácticas discursivas, en el sentido dado a ellas por la semiótica del discurso.

La teoría social y humana, surgida de los estudios comprensivos a base de prácticas hermenéuticas, tiene a la base esa particularidad. También tiene a la base la particularidad inversa: se expone a través de argumentos, de prácticas discursivas (Ver figura 2). En resumen: la condición humana, dentro de los estudios comprensivos, se expresa a través de argumentos; la teoría que da cuenta de esa condición, también.

Figura 2. Argumentos, Prácticas Discursivas



En términos de la comunicación como convergencia óptima, entre el investigador social (enunciario) y el objeto de conocimiento (enunciador) se entabla un proceso comunicativo que tiene a la base el argumento. Un similar proceso se da entre el investigador social que, al exponer sus resultados, asume el papel de enunciador frente a un enunciario lector o interlocutor.

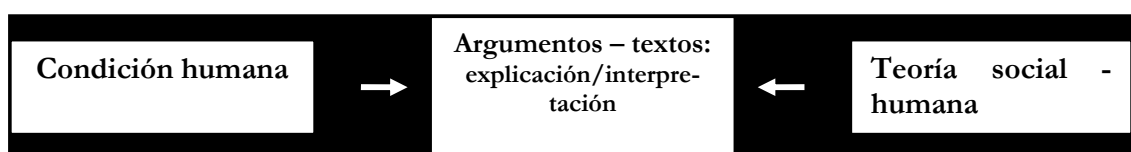
Por razones de delimitación, en lo sucesivo sólo se hará referencia al enunciador que se pronuncia a través de la palabra escrita (que construye argumentos escritos) y al enunciario en su condición de lector de esos argumentos. Esta relación, por supuesto, es susceptible de comprenderse desde la semiótica discursiva, disciplina para la cual los argumentos escritos se abordan desde la categoría de "texto".

“Llamamos texto –dice Ricoeur (1999: 59)- a todo discurso fijado por la escritura.” No obstante, a diferencia de la argumentación oral, en la escrita no existe en acto el enunciatario lector e, inversamente, en la lectura también está ausente el enunciador escritor. Así, el texto se constituye en “la realidad” para el lector, con lo que deja de ser un instrumento a través del cual se referencia el mundo. De esta manera, todo argumento escrito constituye una referencia indirecta al mundo, de modo que corresponde al lector reconstruir tal referencia a través de la interpretación.

Si el objeto de conocimiento de las C.S.H. son los actos humanos, y si para su comprensión se recurre a los textos, se sigue que las C.S.H. asumen la realidad humana a través de referencias indirectas que precisan de interpretación. A esta complejidad se suma otra: la abundancia de lenguaje polisémico que establece significaciones propias de un contexto, el recurso a las relaciones, a los ejemplos. De suerte que la labor hermenéutica del investigador social constituye una práctica de develamiento de las significaciones que la carga connotativa de la argumentación impone.

En este contexto, Ricoeur replantea la dicotomía explicación–comprensión, establecida por Dilthey, derivada también de su dicotómica clasificación de las ciencias en “Ciencias de la Naturaleza” y “Ciencias del Espíritu”; las primeras centradas en la descripción y matematización de la realidad, las segundas centradas en la reconstrucción del psiquismo del autor fijado en los signos escritos de los relatos-textos. Para Ricoeur, al contrario, todo texto escrito puede ser descrito y explicado en términos de su estructura, ignorándose allí al autor, pues en el acto de leer, él desaparece. Adicionalmente, cuando se asume el texto escrito de un enunciatario como una interpretación del mundo, se aceptará que el texto en sí mismo es exégesis. De esta manera, la figura 2 se complejiza en la figura 3:

Figura 3. Explicación/Interpretación



Desde el punto de vista de su estructura, entonces, el texto es susceptible de explicarse, de describirse, es estático; desde el punto de vista de su semántica, el texto impone una significación, es hermenéutica expresada en signos, es dinámico. Así lo afirma Ricoeur (1999: 78):

(...) la semántica del texto a la que remite el análisis estructural, nos lleva a comprender que la intención o el objeto del texto no es, principalmente, la

presunta intención del autor, la vivencia del escritor a la que podríamos acceder, sino lo que quiere el texto, lo que quiere decir para quien atiende a su exhortación. El texto quiere introducirnos en su sentido, es decir, llevarnos en su misma dirección ... Si dicha intención es, por tanto, la intención del texto, y ésta consiste en la dirección en la que se trata de conducir el pensamiento, hay que comprender la semántica en un sentido fundamentalmente dinámico. Me gustaría subrayar lo siguiente: explicar consiste en poner de relieve la estructura, es decir, las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto, mientras que interpretar es seguir la senda abierta por el texto, su pensamiento, es decir, ponerse en camino hacia el oriente del texto.

Si se asume, entonces, que la interpretación es el acto del texto, comprender el significado de esa interpretación supone un ejercicio interpretativo adicional. Aún más: si se acepta con Ricoeur que sólo al nivel de la argumentación oral descriptiva se establece una referencia directa a la realidad, el texto escrito, entonces, constituiría una referencia indirecta o referencia de segundo nivel, con lo cual, el ejercicio interpretativo del lector configuraría una referencia de tercer nivel. A la actividad hermenéutica sobre varios textos (hermenéutica intertextual) con la finalidad de construir teoría social, se le denominaría, con justicia, referencia de cuarto nivel. En consecuencia, los terrenos propiamente epistémicos de las C.S.H. estarían sembrados por argumentos de cuarto nivel. La competencia (saber qué y saber cómo) argumentativa, así, sería susceptible de discriminarse en esos niveles⁹.

⁹ Este planteamiento sobre los niveles de la argumentación, si bien no se ha encontrado en la literatura revisada sobre competencias, sobre texto y sobre argumentación, no debe asumirse como referente teórico propiamente, sino como una inferencia surgida al tiempo en que se asocian diferentes perspectivas (la de Perelman sobre la argumentación, la de Ricoeur sobre texto y la de Serrano sobre discurso) confrontadas con la evidencia empírica. No obstante, habrá de tener en cuenta el lector que, por razones de procedimiento, por razones de que este texto pretende hacer una reconstrucción de la lógica del trabajo, lo que se ha descubierto al contacto con los datos es impropio ubicarlo como perspectiva teórica. Bastará con decirse en esta parte que la perspectiva teórica no es a priori (antes de la aplicación del IRI), sino paralela al abordaje del objeto de estudio. Así, los niveles de argumentación, pese a que se presentan antes del análisis de la información, surgen paralelo al proceso de revisión de literatura y al proceso de revisión de los resultados. Desde luego, se resignifica la perspectiva. De ello se da cuenta en el proceso de análisis e interpretación y, claro, en la fase de conclusiones.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS


Como ya se anunció en el título y en la Introducción de este trabajo, se trata de un estudio comprensivo¹⁰ acerca de la competencia argumentativa de los estudiantes de la M.E.D.H.

En el procedimiento se han tenido en cuenta dos planos: un plano ontológico y un plano epistemológico en interacción permanente, dialéctica. Por vía del primero, se identifica un problema: el objetivo de formación en investigación de la M.E.D.H., las características diferenciadoras de un investigador en Ciencias Sociales o, en el lenguaje de los funcionarios del Ministerio de Educación de Colombia, la competencia científica; con base en este problema (ontológico) se construye el IRI, se solicita su diligenciamiento por parte de las unidades de trabajo y se obtiene la evidencia empírica: los argumentos que presentan los estudiantes acerca de las características de un investigador en C.S.H., de los obstáculos que debe enfrentar y acerca de sus percepciones con respecto a la formación que experimenta en el transcurso de su participación en el Programa. Los argumentos expresados se asumen como textos autónomos que se someten a un proceso de descripción inicial y luego a un proceso de interpretación a partir de las categorías que en esos textos se develan.

Desde la perspectiva del plano epistemológico, la revisión de literatura sobre el tema permitió precisar y delimitar el problema en contextos disciplinares hasta su formulación en términos de un interrogante; el interrogante y el problema se contextúan en la discusión disciplinar sobre el concepto de competencia y en la teoría de la argumentación; también se recurre al concepto de “texto” de Paul Ricoeur con el fin de precisar metodológicamente el abordaje de la evidencia empírica. Las conclusiones del estudio se presentan en correspondencia con la interacción de los dos planos del procedimiento.

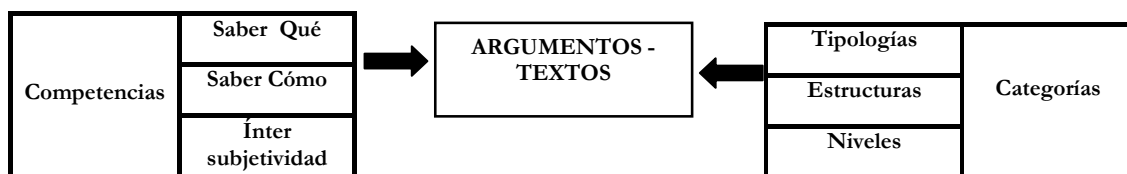
¹⁰ “La investigación comprensiva (denominada cualitativa en algunos círculos académicos) –dice María Teresa Luna (2005)- tiene en el lenguaje y la comunicación sus métodos principales, y al mismo tiempo, los objetos en los que las prácticas vitales se representan. Esta concepción se aleja, por lo tanto, de aquellas posturas que siguiendo la lógica de la ciencia tradicional, hacen de la investigación cualitativa un contexto para el acercamiento simplemente descriptivo-explicativo a las diferentes formas que asume la experiencia de vida humana.”

Figura 4. Esquema de procedimiento

Plano ontológico	Problema	Delimitación del problema	Acercamiento a la evidencia empírica: argumentos-textos	Descripción e interpretación de argumentos-textos
				
Plano epistemológico	Contexto disciplinar	Formulación del problema	Construcción referente teórico: tesis, depuración del problema	Hallazgos y resignificación de la tesis

Desde el punto de vista semántico, el esquema formal presentado requiere precisiones adicionales. En el proceso del trabajo se experimentan transformaciones sucesivas: del tema general de las características de un investigador en C.S.H., de las competencias científicas, se trasciende a la discusión sobre la migración conceptual de la competencia de una disciplina a otra. La competencia, por ejemplo, se ubica en la perspectiva de la semiótica del discurso con la exigencia de entenderla siempre en el contexto de la comunicación como convergencia óptima; así, el instrumento (texto del enunciador investigador) para poder ser diligenciado requirió de un ejercicio de comprensión de la fuente (enunciatorio) quien a su vez construye textos (enunciación) a partir de los cuales se realiza el ejercicio de descripción e interpretación por parte del investigador quien en este momento asume el papel de enunciatario. Los textos a su vez se asumen como argumentos. Los argumentos-textos de las fuentes asimismo se asumen desde los tres elementos de la tríada de la competencia (cognición: saber qué, operacionalización: saber cómo, e intersubjetivación: niveles). Para el proceso hermenéutico de comprensión, en esos argumentos-textos se buscan categorías de competencia y categorías de nivel argumental (según la tesis central de este trabajo), tanto como manifestaciones de las tipologías argumentales, según la teoría de Perelman.

Figura 5: Esquema de comprensión



Como el estudio pretende dar cuenta de las relaciones entre la formación propiciada por la M.E.D.H. y la competencia argumentativa de los estudiantes, las fuentes de información se dividen en tres grupos: un grupo integrado por

estudiantes en una fase inicial (cero) de estudios (el instrumento, en efecto, se aplicó al grupo UMZ9 al comenzar su período de docencia)¹¹, otro grupo integrado por estudiantes al terminar el primer año de estudios de la maestría, y el tercer grupo integrado por los estudiantes al concluir su segundo año de la maestría. Las diferencias en los niveles de argumentación, más que las tipologías, deberían explicarse por dos razones: la primera, justamente por la participación en el programa; la segunda, por el currículo de los estudiantes previo a su ingreso al programa y por la experiencia investigativa o de producción de artículos previa o paralela al programa.

La conformación de las unidades de trabajo, como se ha descrito, se explica por la intencionalidad evaluativa de la formación en investigación propiciada por la M.E.D.H., es decir, si en el trabajo se trata de comprender los efectos en investigación que en los estudiantes genera el programa de maestría, se sigue que debía establecerse una manera de diferenciar tales efectos. Sucede que el programa matricula estudiantes por cohortes y que, previa revisión de su currículo y de la realización de una entrevista, se admiten estudiantes con pregrado previo en diferentes áreas del conocimiento. Así, al programa ingresan estudiantes de diferentes disciplinas que tienen como base de formación las ciencias básicas o las ciencias sociales o las ciencias humanas, ciencias en las que el peso del manejo del lenguaje es diferenciado, pues, como se plantea en el referente teórico, la argumentación y el lenguaje son de la naturaleza de las ciencias humanas, más que de las ciencias y sociales y mucho más que de las ciencias básicas. Aceptado este planteamiento, se sigue que el pregrado del estudiante constituye un criterio válido de conformación de las unidades de trabajo. Adicionalmente, y recordando que el ingreso de estudiantes es por cohortes con un lapso de una año de diferencia entre una y otra, entonces se procedió a la aplicación del Instrumento de Recolección de Información teniendo en cuenta cada cohorte. Se supone, entonces, que siendo de dos años el tiempo de duración del P.M.E.D.H., el tiempo de participación en ella debía ser un criterio para establecer las diferencias en el efecto que produce la maestría en los estudiantes y, por lo tanto, un criterio de conformación de las unidades de trabajo. El grupo uno (integrado por estudiantes de la cohorte UMZ8, según la denominación oficial del programa) diligencia el IRI a un año de participar del Programa. El grupo 2 (integrado por estudiantes de la cohorte UMZ7) diligencia el IRI a dos años de participar en el programa. Y el grupo tres (de referencia, denominado institucionalmente UMZ9) diligencia el IRI al comenzar sus estudios, en la fase de inducción. Si los tres grupos diligencian el mismo IRI, se supone que la comprensión de las diferencias en la competencia argumentativa debía ser propiciada o por el impacto de la maestría en ellos o por el currículo de los

¹¹ Este grupo se asume como “grupo de referencia”, no como grupo de control. De referencia por cuanto aún no ha recibido influencias de la maestría, es decir, por cuanto diligencian el instrumento con el conocimiento previo al inicio de sus estudios de maestría.

estudiantes previo o paralelo a la participación en el P.M.E.D.H., pues, se reitera, el lenguaje y la argumentación tienen un peso diferente en las disciplinas y en las profesiones.

En virtud de lo anterior, el análisis de la información contempla una primera fase descriptiva en la que se establecen: i) las disciplinas de procedencia de los estudiantes del programa de maestría según su tiempo de participación en él y ii) su trayectoria investigativa y de publicación de artículos. A partir de este momento, cada grupo se subdivide en tres grupos¹²: estudiantes con pregrado en Ciencias Sociales, estudiantes con pregrado en Ciencias Humanas y estudiantes con pregrado en Ciencias Básicas; luego de esta subagrupación, se elige de manera intencionada por grupo de expertos una muestra de las encuestas. Finalmente, a esa muestra se le realiza el ejercicio hermenéutico para comprender la competencia argumentativa con base en la cual se proponen las conclusiones y las recomendaciones para el programa de M.E.D.H. Como podrá apreciarlo el lector, en este aparte del trabajo los tres elementos de la tríada de las competencias se resignifican con el hallazgo de categorías en la esfera del saber qué, en la esfera del saber cómo y en la esfera de la intersubjetivación o de los niveles anunciados en el interrogante del trabajo, interrogante procesual, no inicial, se reitera.

Finalmente, la estructura del IRI está directamente relacionada con la dialéctica ontología-epistemología planteada líneas atrás. Recuérdese que el problema ontológico inicial está planteado en términos de los efectos que en investigación propicia en los estudiantes el P.M.E.D.H.. Como se trata de formar en investigación en C.S.H. (según se ha argumentado, dado el objeto de estudio de la educación y el desarrollo humano), el núcleo temático del IRI estaría representado justamente en las características o en las competencias de un investigador en C.S.H.. Sobre ese núcleo se construye la segunda parte del IRI, parte en que se le ofrece un menú de características¹³ o de competencias de los investigadores en C.S.H., de modo que los estudiantes, al autoadministrar el IRI, eligieran del menú

¹² Los títulos de pregrado se clasifican atendiendo a las ciencias o disciplinas de las cuales se toman las teorías, las metodologías y los protocolos de ejercicio profesional. Los ingenieros, por ejemplo, se forman al contacto con las matemáticas, la física y la química, fundamentalmente, que aquí se asumen como ciencias básicas. Los trabajadores sociales se forman al contacto con la sociología, fundamentalmente, los médicos se forman al contacto académico y praxiológico con la biología y con la química, etc. Algunos títulos de pregrado dicen relación directa a la disciplina o ciencia: Psicólogo, Sociólogo, Economista, Comunicador Social, Politólogo, Profesional en Filosofía, Licenciado en Música.

¹³ Estas características constituyen una inferencia a propósito de la revisión de dos textos relacionados con la experiencia de hombres de ciencia, con reputación internacional. Tales textos son: HAKEN, Hermann et al. *Sobre la imaginación científica*. Edición de Jorge Wagensberg. Barcelona: Tusquets. 1990. y SORMAN, Guy. *Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo*. Seix Barral. 1995.

las características que consideraban más importantes. Sin embargo, la elección de una u otra característica no era lo relevante en las respuestas, sino las razones de esa elección tanto como las razones de las características no elegidas; por eso, en el IRI después de la elección de las características, se formulan preguntas abiertas en las que se demanda justificar la elección y la no elección. Para eliminar un posible efecto de “conducción” de las respuestas, se propone después otra pregunta abierta ya no sobre las características sino sobre los obstáculos que a su juicio debe enfrentar un investigador en C.S.H.

Del tema general de las características o competencias de un investigador en C.S.H., en la tercera parte del IRI se pasa al tema de la construcción significativa de alguna o algunas de esas características durante el tiempo de participación en el P.M.E.D.H., eligiendo características y justificando la elección. La primera parte del IRI se centró en la indagación sobre el currículum de los estudiantes previo o paralelo a la participación en el programa, currículum expresado en términos de titulación, pertenencia a grupos de investigación, participación en procesos de investigación y publicaciones. Este currículum podría explicar la competencia argumentativa de los estudiantes, como antes ha sido planteado.

En una primera versión del IRI, se incluyeron textos para ser interpretados y para dar cuenta de esa interpretación mediante un ejercicio de escritura de argumentos. Se trató de un fragmento de un texto de Ulises Moulines sobre ciencia y metaciencia, y de un texto de Sachs sobre antipsiquiatría. Este IRI inicial se sometió a prueba piloto por parte de 10 estudiantes, cuyas respuestas obligaron una modificación en dos sentidos: disminución de la extensión del instrumento y eliminación de textos a ser interpretados en obediencia a la dificultad de encontrar un texto “neutro”, es decir, que pudiera ser legible para un lector no especializado, pues, es disímil la formación de pregrado entre los estudiantes al interior de cada cohorte.

Luego de la prueba piloto y de la evaluación de resultados por grupo de expertos, se determinó la estructura del IRI final integrado por tres partes (ver anexo Instrumento de recolección de Información), cada una de las cuales es objeto de un subcapítulo del capítulo “Análisis e interpretación de resultados”.

3. DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1 CONFORMACION DE LAS UNIDADES DE TRABAJO

Como se recordará, la unidad de trabajo de este estudio está integrada por tres grupos. El grupo número uno, integrado por estudiantes al promediar el período de docencia (esto es, un año después de su ingreso), el grupo número dos, integrado por estudiantes al culminar el período de docencia (es decir, a los dos años de haber ingresado al programa) y el grupo 3 (de referencia, de contraste), integrado por estudiantes al inicio del período de docencia. A continuación se presenta la descripción de resultados por cada uno de los grupos, de manera separada, de modo que pueda facilitarse el ordenamiento de su presentación, teniendo en cuenta que al interior de cada grupo se realiza una subagrupación en función de la formación disciplinar de pregrado.

El Instrumento de Recolección de Información (IRI) que diligenció la totalidad de estudiantes, se estructura en tres partes, la primera de ellas pretende identificar la fuente de información por lo cual en el IRI se establece, entre otros, educación formal alcanzada (de pregrado y de postgrado), experiencia laboral, pertenencia a grupos de investigación, participación en proyectos de investigación y trayectoria en publicaciones. La información obtenida sobre este aspecto, da lugar al presente subcapítulo.

3.1.1 Grupo Uno. Este grupo de estudiantes que respondió la encuesta está integrado de la siguiente manera: diez pregraduados en Ciencias Sociales (un profesional en Gerontología, un licenciado en Promoción de la Comunidad, un licenciado en Etnoeducación, tres Trabajadores Sociales, dos Sociólogos, un Comunicador Social y un Economista); Ocho pregraduados en Ciencias Humanas (6 Psicólogos, un Licenciado en lingüística y Literatura, un Licenciado en Filosofía y Letras); y ocho pregraduados en Ciencias Básicas (un Médico, un Fisioterapeuta, 4 Licenciados en Educación Física y 2 Ingenieros). Tres estudiantes manifiestan haberse titulado en dos postgrados (uno de ellos, por lo menos, en el área de la educación), 6 acreditan un postgrado (tres en educación y tres en áreas de especialidad profesional) y dos más manifiestan poseer otro pregrado.

En promedio, la experiencia profesional de este grupo está en 5.3 años, dedicados indistintamente a actividades profesionales y a actividades de educación (tanto administrativas como docentes). No ocurre lo mismo con la experiencia en investigación y en publicaciones: cuatro estudiantes manifiestan pertenecer a un grupo de investigación registrado en Colciencias, uno de los cuales con clasificación en la categoría C; ocho estudiantes adicionales afirman pertenecer a grupo de investigación y haber realizado investigaciones. En contraste, sólo un

estudiante refiere alta experiencia en publicaciones (libros y artículos derivados de procesos de investigación) y tres más refieren haber publicado artículos de opinión en prensa.

3.1.2 Grupo Dos. De este grupo, 19 estudiantes respondieron la encuesta completa (no obstante estar integrado por 32 personas, aunque es preciso anotar que tres estudiantes más la contestaron, pero sin aportar datos de titulación académica previa al programa) en el último día de su proceso de formación, constituida por un año de período de docencia y por un año de período de investigación, desarrollado este último a través de talleres de línea de investigación y a partir del trabajo de grado de cada estudiante. Ocho de los 19 estudiantes cuentan con pregrado en Ciencias Sociales, uno de ellos con título de especialización adicional y otro con título de maestría. Sólo uno de ellos manifiesta pertenecer a grupo de investigación formalizado ante Colciencias y tres adicionales manifiestan poseer experiencia en proyectos de investigación, mientras que cuatro afirman tener experiencia en publicaciones de libros y artículos.

Ocho del total de estudiantes cuentan con pregrado en Ciencias Básicas, de los cuales cuatro manifiestan poseer título de postgrado, uno de los cuales es de Maestría; un estudiante no postgraduado manifiesta poseer un pregrado adicional. De estos ocho estudiantes, uno afirma pertenecer a grupo de investigación formalizado ante Colciencias, cuatro afirman poseer experiencia en proyectos de investigación y sólo uno aporta información relacionada con experiencia en publicaciones.

Los tres restantes estudiantes que conforman el grupo objeto de esta descripción aportan información relacionada con titulación de pregrado en Ciencias Humanas, uno de los cuales informa además estar en posesión de título de postgrado. Adicionalmente, un estudiante afirma pertenecer a grupo de investigación, pero no da cuenta de su participación en proyectos, lo mismo que los dos restantes. En cambio, de los tres dos afirman poseer experiencia en publicación de artículos.

3.1.3 Grupo Tres (de referencia). Este grupo está integrado por 31 estudiantes quienes diligenciaron el Instrumento de Recolección de Información el día que asistieron al primer seminario de la Maestría. Los 31 estudiantes, para efectos del análisis se dividieron en tres grupos, así:

Diez estudiantes con pregrado en Ciencias Sociales(de los cuales uno manifiesta poseer título de especialización, uno manifiesta poseer un título adicional de pregrado, uno afirma pertenecer a grupo de investigación pero sin participación en proyectos, y sólo uno de ellos afirma tener experiencia en publicación de un libro en coautoría), 10 estudiantes con pregrado en Ciencias Humanas (dos de ellos con título de postgrado -uno de los cuales manifiesta tener dos títulos de especialización y un título de pregrado adicional-, siete afirman haber participado

en proyectos de investigación y tres hacen referencia a haber publicado -uno de ellos da cuenta de la publicación de seis productos, entre libros físicos y electrónicos, artículos en revistas y material con fines educativos) y 11 estudiantes con pregrado en Ciencias Básicas (cinco de ellos con título de postgrado -entre los cuales uno es de Maestría-, dos afirman pertenecer a grupo de investigación formalizado ante Colciencias –ambos con experiencia en proyectos de investigación-, tres adicionales afirman tener experiencia en investigación; de los 11, cuatro afirman poseer trayectoria en publicaciones, uno de ellos da cuenta de cuatro productos).

3.1.4 Síntesis. El siguiente cuadro resume la conformación de los tres grupos:

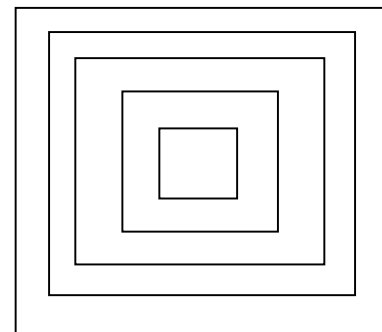
CUADRO 1. CONFORMACIÓN DE LAS UNIDADES DE TRABAJO								
GRUPO	PREGR.	PREG. AD.	POST.	POST. AD	G. INV.		EST. CON EXP. INV.	EST. CON EXP. PUBL
					FOR.	NO FORM.		
1	C.S. (10)	2	1			3	5	1
	C.H. (8)		4	2	3	2	3	3
	C.B. (8)		4	1	1	3	2	
2	C.S. (8)		2	1	1		3	4
	C.H. (3)		1		1			2
	C.B. (8)		4	1	1		4	1
3	C.S. (10)	1	1		1		0	1
	C.H. (10)	1	2	1	2	1	7	3
	C.B. (11)		5		2	1	5	4

El cuadro anterior muestra que al programa de Maestría están ingresando de manera proporcional estudiantes con pregrado en las tres áreas de conocimiento aludidas. Muestra, además, que los pregraduados en Ciencias Básicas son los que tienen mayor tendencia a realizar estudios formales de postgrado, que quizás en razón de ello son los que más desarrollan experiencias de investigación, pero que son los que menos publican. Para los tres subgrupos, los que más experiencia en publicación refieren son los estudiantes con pregrado en Ciencias Humanas, no obstante, en todos los casos se observa que no existe una correspondencia entre experiencia en investigación y experiencia en publicaciones y que es incipiente la trayectoria en estos dos campos previa al ingreso a la Maestría y durante su proceso en ella.

3.2 PERCEPCIONES ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN INVESTIGADOR EN C.S.H.

La segunda parte del IRI se propone identificar las percepciones que sobre las características de un investigador en C.S.H. tienen los estudiantes de los tres grupos. Para tal efecto, el IRI propone un menú de 9 opciones frente a las cuales se les pide a los estudiantes elegir una o dos que consideren más importantes, ubicándolas en el recuadro del centro, de manera que siguiendo un movimiento del centro a la periferia pudieran ubicar las demás características. Así, en el cuadro del centro se ubica la más importante, y en el exterior la menos importante. En conjunto se proponen características del orden cognitivo-intelectual (B, C, D, E, G) y características del orden ínter subjetivo o de desarrollo moral (A, F, H, I), como un motivo para que, en tres preguntas abiertas subsiguientes, pudieran generar procesos argumentativos. En otras palabras, lo importante en esta parte del IRI no es la elección de algunas de esas características, sino la argumentación, la justificación de la elección y la justificación de la no elección. Una vez han justificado la elección, se les propone argumentar sobre los obstáculos que debe afrontar un investigador en C.S.H. Importante tener siempre presente que los referentes de la argumentación, en esta parte del IRI, son las características y los obstáculos. En lo sucesivo, se describirán los resultados de esta segunda parte, organizándolos por grupos.

Característica
A) Trabajo en equipo
B) Capacidad de crítica frente a conceptos, teorías e información disponible
C) Creatividad
D) Capacidad de ubicar su objeto de investigación en el marco de la tradición de su disciplina
E) Capacidad de Interpretación
F) Autonomía
G) Capacidad de Argumentación
H) Transparencia en el manejo de la información
I) Conciencia de su responsabilidad social
J) Otra:
K) Otra:



3.2.1 Grupo Uno. Si cada uno de los estudiantes podía ubicar hasta dos características del menú dado por espacio de prioridad, se sigue que el número de respuestas en este caso no siempre es equivalente al número de personas que respondió la encuesta. En el Cuadro 2 se resumen las características marcadas

como primera opción, dado que esa elección marca la tendencia central de la percepción acerca de lo interrogado.

CUADRO 2. PERCEPCIONES ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN INVESTIGADOR EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	GRUPO 1 (26 INTEGR.)					
	C.S.		C.H.		C.B.	
	#	%	#	%	#	%
A) Trabajo en equipo	2	16.6	0		0	
B) Capacidad de crítica frente a conceptos, teorías e información disponible	6	50	5	50	3	27
C) Creatividad	1	8.3	0		2	18
D) Capacidad de ubicar su objeto de investigación en el marco de la tradición de su disciplina	1	8.3	0		1	9
E) Capacidad de Interpretación	1	8.3	1	10	1	9
F) Autonomía	0		0		0	
G) Capacidad de Argumentación	0		1	10	2	18
H) Transparencia en el manejo de la información	0		1	10	0	
I) Conciencia de su responsabilidad social	1	8.3	1	10	2	18
J) Otra:	0		1	10	0	
K) Otra:	0		0		0	

Nótese que en el grupo 1 no son muy distantes las opciones elegidas por el total de los integrantes de cada subgrupo, pues, son idénticas las elecciones de los estudiantes con titulación en Ciencias Humanas y en Ciencias Sociales, al menos en cuanto a la característica que para ellos tiene más peso en un investigador: la capacidad de crítica frente a conceptos, teorías e información disponible; y coinciden con las de mayor preferencia para los estudiantes con pregrado en Ciencias Básicas. El total del grupo (26 estudiantes, 33 respuestas) hizo una elección de la misma característica (B) en un 42.4%, porcentaje total en el que más peso tiene la elección discriminada en estudiantes con pregrado en C.S. y en C.H.

No obstante esos resultados, lo más significativo aquí son las razones en que se sustentan las elecciones, en otras palabras, los argumentos que proponen para convencer o adherir a su planteamiento sobre las características de un investigador en C.S.H. Entre ellos se destacan, para los pregraduados en Ciencias Sociales, la complementariedad entre la generación de nuevo conocimiento (como finalidad de la investigación científica) y la conciencia del entorno (calificado como adverso en algunas respuestas). Aquí, el entorno hace referencia a la realidad social de la que el investigador es un actor, realidad que se asume o como fuente de preguntas de investigación o como finalidad de la investigación en términos de que *“se construye conocimiento para generar cambios en las condiciones adversas”* (IRI 022, C.S.). Construir nuevo conocimiento, o conocimiento a secas,

tiene como condición el ejercicio crítico frente a teorías, conceptos e información disponible. A título interpretativo, habría que decir que la característica del investigador en C.S.H. no se pondera por sí misma, sino que se valora en referencia al papel social de la ciencia y del investigador, en otras palabras, se pondera la labor crítica del investigador como medio y no como fin, una especie de concepción mesiánica y demiúrgica del hombre de ciencia: su labor tiene validez en tanto sirve al propósito de cambiar las condiciones de vida.¹⁴

La argumentación de los pregraduados en Ciencias Humanas se centra más en lo inherente al investigador que en las consecuencias de su trabajo. Se pondera la capacidad de crítica como inherente al investigador pues, sin ella, no hay “discernimiento”, no se puede “decidir teóricamente”, sin ella “el investigador sufre mucho”. Análogamente, la capacidad de crítica permite “el cuestionamiento de la realidad, de la teoría y de sus supuestos, condición para la generación de nuevo conocimiento” (IRI 003, C.H.).

Por su parte, los pregraduados en Ciencias Básicas proponen argumentaciones similares a los de Ciencias Sociales, en términos de las relaciones entre medios y fines: “Considero que un buen investigador debe poseer una gran capacidad de crítica frente a las teorías que maneja, donde pueda aportar con ese conocimiento que posee en la dinamización del conocimiento pero sobre todo en la contribución al desarrollo social que permita vivir en un mundo mejor” (sic); “es una característica muy importante porque es desde esta posición que el investigador tendrá en cuenta las necesidades reales” (sic, IRI 009, C.B.).

Si bien el objeto de este trabajo es la identificación de categorías en referencia a la competencia argumentativa, aquí aflora una categoría ubicable en el componente “saber qué” (ese saber sobre el mundo o sobre sus procesos) que constituye uno de los tres componentes de la competencia. Se trata de la categoría “**Rol del Investigador**” y, por extensión, **rol de las C.S.H. y rol de los programas de formación basados en C.S.H.** La categoría, en primera instancia, se nutre de una dicotomía: la producción de conocimiento al servicio del mejoramiento de las condiciones sociales de vida como criterio de validez (factor extrínseco); o la capacidad de crítica como condición de posibilidad de generación de nuevo conocimiento, independiente de su finalidad social o material (factor intrínseco). Esta misma categoría emerge de las respuestas sobre los motivos que proponen de ingreso al programa de maestría y sobre los aprendizajes derivados de su permanencia en ella (sobre esto último se volverá en el acápite 4.3).

Precisamente, ante la pregunta por el *motivo de ingreso al programa*, los argumentos son de dos tipos: i) para mejorar las condiciones prácticas de ejercicio

¹⁴ El argumento puede reescribirse de manera silogística: “dado que las condiciones sociales son adversas, dado que el investigador en C.S.H. es un actor social, entonces su papel tiene una sola finalidad: cambiar las condiciones adversas por otras que sean favorables”. Dos premisas y una conclusión en una estructura que propone un nexo de sucesión tipo causa-efecto.

profesional en el entendido de que tales prácticas se realizan con comunidades o con grupos de estudiantes: factor extrínseco; ii) para profundizar en metodologías de investigación como condición de producción y apropiación de conocimiento: factor intrínseco.

Volviendo a las características de un investigador en C.S.H., además de la pregunta por las razones de la elección, se hizo una pregunta adicional por las razones que motivaron la no elección de las demás opciones de respuesta. Si se tiene en cuenta que las características de mayor ponderación fueron en su orden B (42.4%), I (capacidad de ubicar su objeto de investigación en el marco de la tradición de su disciplina: 12.2%) y C (creatividad: 9.09%), E (capacidad de interpretación: 9.09%) y G (capacidad de argumentación: 9.09%), podría entenderse este conjunto de elecciones como que los estudiantes del grupo 1 en su conjunto (dado que las diferencias de respuestas entre los tres subgrupos que lo conforman no son amplias) establecen una especie de diferenciación entre características intrínsecas y extrínsecas en un investigador, o características inclusoras y características incluidas. Las elegidas constituirían las inclusoras e intrínsecas, y las no elegidas constituirían las incluidas y extrínsecas. A modo de ejemplo tórnense los siguientes argumentos acerca de por qué no fueron elegidas las características ofrecidas en el menú de opciones:

“No es que sean menos importantes, pero sí más fácil de manejar, porque mientras las primeras –B,G- implican desarrollo cognitivo, en estas se podría hablar de relaciones ínter e intrapersonales” (ejemplo de la relación “intrínseco-extrínseco”, IRI 009, C.B.).

“No son menos importantes, considero que son complementarias” (ejemplo de la relación “inclusor-incluido”, IRI 026, C.B.).

“Son complementarias de las primeras, la ausencia de estas características en un investigador dificultaría enormemente un buen desempeño de su labor” (“inclusor-incluido”, IRI 002, C.S.).

“Están implícitas en las características mencionadas dentro del cuadro” (Inclusor-incluido, IRI 008, C.B.).

“No considero que no sean importantes los aspectos éticos, pero creo que estas características no son particulares del investigador y deben o a mi juicio son deseables en todas las personas independientemente de su ocupación” (intrínseco-extrínseco, IRI 016, C.H.).

“Las que no ubiqué son menos relevantes en tanto que sin ellas o a pesar de ellas se puede investigar” (intrínseco-extrínseco, IRI 003, C.H.).

Esta misma diferenciación, como parte del campo semántico de la categoría **“rol del investigador”** en referencia, puede derivarse de las respuestas ofrecidas a la pregunta por los obstáculos que debe enfrentar un investigador en C.S.H. En efecto, este grupo en conjunto diferencia obstáculos ubicables en el investigador (intrínsecos) de obstáculos ubicables en el contexto social o institucional (extrínsecos). Los primeros tienen que ver con lo que algunos estudiantes denominan “paradigmas” que, por el contexto de significación, podrían traducirse

como “prejuicios” o como sesgos, derivados muchas veces de la formación profesional previa o de la tendencia dominante del positivismo en las Ciencias Sociales y en las Ciencias Humanas con base en las que fueron formados: *“la tradición positivista en C.H. dificulta a los investigadores encontrar métodos rigurosos o los ata a una visión pragmática que no permite encarar los fenómenos desde perspectivas más amplias” (IRI 003, C.H.); “predisposición negativa hacia aspectos epistemológicos y filosóficos a los que no se les dio mucha importancia por no considerarse importantes ni con conexión con mi futuro profesional” (IRI 016, C.H.); “la formación básica en investigación” (IRI 023, C.S.); “el establecimiento y uso del conocimiento construido” (IRI 008, C.B.); “los prejuicios, los paradigmas la falta de conocimiento (sic) teóricos variados en un tema porque no permiten ver la dimensión real de las preguntas de investigación y sesgan la capacidad de apertura” (IRI 018, C.S.); “cada investigador en el país está formado en campos disciplinarios y no en perspectivas multidisciplinarias” (IRI 024 C.H.); “mi formación profesional es uno de los grandes obstáculos, porque me ha llevado a seguir un tipo de investigación cuantitativa y poco preocupada por lo social. Basado en comprobar fenómenos antes que en entender e interpretar necesidades sociales (sic, IRI 009, C.B.)”; “la aferración a una sola postura teórica y no dejarse llevar por corrientes ideológicas que tergiversen su aproximación científica a un problema dado” (sic IRI 022, C.S.).*

En contraste, los obstáculos extrínsecos se expresan en términos de la tradición occidental de corte pragmático, los modelos de desarrollo, la falta de ponderación institucional acerca de la importancia de las Ciencias Sociales, la ausencia de oportunidades laborales para la investigación en C.S.H. y hasta las condiciones de violencia social: *“El imaginario de “utilidad” de la investigación que puede generar ruido a la hora de conseguir apoyo para las investigaciones en C.H. ” (IRI 003, C.H.); “el contracara del modelo de desarrollo impuesto en la modernidad” (IRI 008, C.B.); “tiempo, por lo general los fenómenos de tipo social se presentan a largo plazo. Costos, es consecuencia de lo anterior” (IRI 026, C.B.); “la sobre vivencia económica” (IRI 008, C.B.); “la falta de compromiso investigativo con los problemas y necesidades del entorno” (IRI 023, C.S.); “la inestabilidad laboral, el no estar vinculado con una institución reconocida en investigación, el desplazamiento forzoso” (IRI 012, C.H.).*

3.2.2 Grupo Dos. Las percepciones de este grupo, discriminados por titulación de pregrado, con respecto a las características de un investigador en C.S.H., atendiendo a las opciones de respuesta dadas en el IRI, se resumen en el siguiente cuadro:

CUADRO 3. PERCEPCIONES ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN INVESTIGADOR EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	GRUPO 2 (19 INTEGR.)					
	C.S.		C.H.		C.B.	
	#	%	#	%	#	%
A) Trabajo en equipo	0		0		3	25
B) Capacidad de crítica frente a conceptos, teorías e información disponible	0		0		3	25
C) Creatividad	2	18.1	0		0	
D) Capacidad de ubicar su objeto de investigación en el marco de la tradición de su disciplina	3	27.2	1	25	1	8.3

CUADRO 4. PERCEPCIONES ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN INVESTIGADOR EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	GRUPO 3 (31 INTEGR.)
--	----------------------

E) Capacidad de Interpretación	0		1	25	0	
F) Autonomía	0		0		2	16.6
G) Capacidad de Argumentación	0		1	25	0	
H) Transparencia en el manejo de la información	0		0		1	8.3
I) Conciencia de su responsabilidad social	6	54.5	0		2	16.6
J) Otra:	0		1	25	0	
K) Otra:	0		0		0	

Como puede apreciarse, no pueden predicarse regularidades en los tres subgrupos, aunque tampoco pueden establecerse preferencias marcadas al interior de cada uno de ellos por alguna de las características del menú de opciones, salvo en el caso del subgrupo de Ciencias Sociales, en el que se manifiesta una leve inclinación a preferir la opción I, conciencia de su responsabilidad social (54.5% en relación con el subgrupo), preferencia que para el total de opciones elegidas eleva el ponderado a un 29% (teniendo en cuenta que el grupo en pleno realizó 27 elecciones, 8 centradas en I).

De todas maneras, la atención aquí no se centra en las opciones elegidas, sino sobre todo en las razones, en los argumentos que se ofrecen como justificación de la elección. Al respecto, los estudiantes con pregrado en Ciencias Sociales y en Ciencias Humanas si bien conciben el **rol del investigador** en función de la sociedad (con lo que la relación extrínseco/intrínseco emerge también en este subgrupo), aquí no se establece una separación dicotómica (como en el grupo 1), sino que la vinculación teoría-práctica queda en evidencia cuando la teoría social y humana no sólo se pone en función de solucionar problemas de la realidad primaria, sino que contribuye a la transformación de la cultura por vía de la

transformación de imaginarios. Debe destacarse que no es la dicotomía la que se pone de manifiesto, sino la vinculación, es decir, que lo que aquí se propone ya no es la solución del problema real como justificación de la investigación en C.S.H., sino la apropiación social del conocimiento y la puesta en evidencia del papel transformador del investigador, quien además debe asumir su desde su condición de sujeto histórico. Véanse los siguientes argumentos a título de ejemplificación de lo afirmado:

IRI 028: *“Considero que los procesos de investigación en ciencias sociales y humanas, deben considerar como objetivo principal la transformación de realidades sociales que permitan el mejoramiento de condiciones de vida y la construcción de nuevos imaginarios en torno al desarrollo humano y social”.*

IRI 027: *“La primera categoría –l- porque un investigador en nuestro contexto específico debe asumir con conciencia el papel transformador que tiene desde las comunidades académicas a las que pertenece y su compromiso como sujeto social e histórico.”*

IRI 045: *“El ejercicio investigativo debe ser el resultado del equilibrio entre dos cosas: la sensibilidad para identificar los escenarios y aspectos que deben ser objeto de investigación; la responsabilidad suficiente para ubicar la pertinencia del estudio de cara al contexto, a la realidad.”*

Al revisar argumentaciones del subgrupo de Ciencias Básicas, persiste la integración Ciencia-sociedad, aunque también emerge la condición de integralidad del hombre de ciencia *“que no sólo permitan correr las fronteras del conocimiento sino también el crecimiento colectivo de la humanidad. Abierto a las novedades y a las modificaciones de vida cultural, pero no expuesto a patrocinar cualquier calidad de vida.”* (IRI 039). En otro IRI (042) la integración aludida se presenta en términos de las consecuencias que comporta el rol del investigador: *“Ser consciente de las implicaciones de hacer investigación, efectos y consecuencias de ésta en el entorno: grupos humanos, comunidad...”*

En resumen, la fórmula dicotómica investigar (teoría, crítica, interpretación, argumentación) **para** resolver problemáticas sociales, que se perfila como tendencia en el Grupo 1, en el Grupo 2 trasciende a la fórmula de vinculación ciencia-sociedad, como dos referentes permanentes que configuran la esencia del rol del investigador en C.S.H. En el primer caso, se trata de dos componentes con relación de subordinación (la ciencia se justifica en tanto se pone al servicio de la solución de problemas sociales); en el segundo, la relación ciencia-sociedad se plantea como una unidad esencial en que se resuelve el pde investigador. Esta situación pone de manifiesto, de nuevo y *a posteriori*, la dialéctica ontología-epistemología presentada como central en el procedimiento seguido en este trabajo. La tensión teoría-práctica, extrínseco-intrínseco (como dicotomía o como unidad) invocan la discusión sobre contexto de justificación y contexto de descubrimiento que, según Kuhn y algunos filósofos poskuhnianos, deben

diferenciarse en los análisis sobre la ciencia. Para el primer caso, se trata de la identificación de los procesos intrínsecos que permiten afirmar el carácter normal o revolucionario de las investigaciones científicas en función de validar los paradigmas o de reformularlos; para el segundo caso, se trata de examinar las motivaciones extrínsecas a la ciencia misma que favorecen la emergencia de problemas de investigación o lo que se ha denominado como “pertinencia social de la ciencia”.

¿Cómo vincular ambos contextos de modo que no se conciban como los dos polos de una dicotomía? En otros trabajos realizados por el autor de este documento, y con una pretensión eminentemente estructuralista, se ha recurrido al concepto de “circuito del conocimiento”, para afirmar que está integrado por cuatro anillos interconectados a saber: producción, circulación, apropiación y resignificación. Una misma persona (diríase, por ejemplo, un investigador, un científico) puede ser actor de cualquiera de los cuatro anillos, sólo que en cada uno asume un rol diferente. En otra perspectiva, los estudios CTS ponen de manifiesto también los límites entre uno y otro anillo, así como sus interconexiones. De todas maneras, lo que interesa señalar en este aparte es que los datos, la evidencia empírica enriquecen el problema inicial, en este caso, la formación en investigación. Quizás, justamente la estructura curricular del programa de maestría contribuye a la emergencia de la dicotomía, a cuya solución aportan los trabajos de Kuhn, los trabajos CTS y el concepto de “circuito del conocimiento” aludido.

Al examinar los argumentos que justifican la no elección de características o, lo que es lo mismo, la valoración de algunas características como menos importantes en un investigador, aparece de nuevo la dicotomía incluser-incluido, es decir, las que no se eligen se justifican en que están incluidas en las ya elegidas, lo cual implica o que no se tiene claridad frente a los límites entre una y otra característica, o que no se comparte la jerarquización. Así por ejemplo, en el IRI 028 se establece: *“Creo que interviene en la creatividad la claridad para precisar el objeto de la investigación y el grado de responsabilidad social”* (son las características D e I como incluidas en C). *“La capacidad de argumentación (...) me exige tener todas las anteriores, contar con un buen argumento no sirve de nada si no cuento con la claridad teórica y la claridad sobre mi objeto de estudio”*¹⁵. Finalmente, un argumento a favor de que las características del menú ofrecido en el IRI no tienen relación de subordinación ni de inclusión: *“Las sitúo en el orden pedido por respetar la estructura del informe, pero ninguna me parece menos importante”* (IRI 027).

¹⁵ Nótese que, aunque el argumento sirve al propósito de ilustrar acerca de la relación incluser-incluido, la significación del mismo parte de una premisa equivocada: la argumentación es formal, se puede tener un buen argumento sin necesidad de tener claridad teórica, aspecto que se discutirá en el capítulo de conclusiones.

Tres argumentos, dos del subgrupo de Ciencias Básicas y uno del subgrupo de Ciencias Humanas, se salen de la anterior caracterización y son *sui generis* con relación a todo el grupo 2. Por una parte, no se refieren a las razones para no incluir sino a las razones para confirmar la elección (*“lo más importante es la necesidad de profundizar sobre las teorías y, sobre todo la lectura consciente de las teorías, lo cual para mí es el gran aprendizaje, leer los autores clásicos para luego poder criticar o dudar”*: IRI 037); por otra parte, se conciben como características que se deben evidenciar no sólo en un investigador sino también en todos los egresados de cualquier programa de educación superior (*“son características que considero no sólo se atribuyen a un investigador sino a cualquier persona que pase por el sistema de educación superior”*: IRI 035); y el argumento escéptico final: *“me suena como a momificación, consecuencia de poder y no expresión democrática y libre de conocimiento”* (IRI 039).

Con respecto a la pregunta por los obstáculos que debe afrontar un investigador en C.S.H. en este grupo en general vuelven a aparecer argumentos clasificables en términos de obstáculos extrínsecos e intrínsecos, de manera similar a como se presentó en el Grupo 1, es decir, obstáculos ubicables en el investigador y obstáculos ubicables en el medio social, económico y cultural. No obstante, hay una tipología de obstáculos que, aunque pueden incluirse en la categoría de obstáculos intrínsecos (por cuanto son del dominio del investigador), podrían hacer parte de una subcategoría de obstáculos epistemológicos, por cuanto se plantean como un cuestionamiento a la falta de unidad de criterios, a la ausencia de una verdad, a la proliferación de perspectivas aún dentro de un mismo enfoque bien en relación con la epistemología de las C.S.C., bien en relación con las propuestas metodológicas. Véanse al respecto los siguientes argumentos:

“El riesgo de matricularse en una línea de conocimiento que le vuelva soberbio frente al conocimiento de los demás” (IRI 039). *“Aportar elementos que permitan comprender fenómenos tan complejos como los referidos a los seres humanos”* (IRI 044). *“Definitivamente la comprensión, la dificultad de comprensión en la interacción humana”* (IRI 038). *“La comprensión de los métodos, técnicas, enfoques y diseños de investigación, la razón es que los disensos sobre los mismos son tan amplios que a veces se duda de la propia capacidad de comprensión, ubicación y utilidad de los mismos”* (IRI 037). *“El objeto de estudio normalmente está referido a seres humanos y hecho por personas que no se pueden desligar de sus propios antecedentes formativos e intereses personales.”* (IRI 035)

3.2.3 Grupo Tres (de referencia). La elección de los 31 estudiantes que conforma el Grupo 3, se resume en el siguiente cuadro:

CUADRO 4. PERCEPCIONES ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN INVESTIGADOR EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	GRUPO 3 (31 INTEGR.)					
	C.S.		C.H.		C.B.	
	#	%	#	%	#	%
A) Trabajo en equipo	0		1	6.2	1	7.7
B) Capacidad de crítica frente a conceptos, teorías e información disponible	1	7.7	2	12.4	3	23.3
C) Creatividad	1	7.7	2	12.4	0	
CUADRO 4. PERCEPCIONES ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN INVESTIGADOR EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	GRUPO 3 (31 INTEGR.)					

D) Capacidad de ubicar su objeto de investigación en el marco de la tradición de su disciplina	3	23.3	3	18.6	1	7.7
E) Capacidad de Interpretación	2	15.4	1	6.2	1	7.7
F) Autonomía	2	15.4	1	6.2	1	15.4
G) Capacidad de Argumentación	0		0		1	7.7
H) Transparencia en el manejo de la información	1	7.7	3	18.6	0	8.3
I) Conciencia de su responsabilidad social	2	15.4	3	18.6	5	38.4
J) Otra:	1	7.7	0		0	
K) Otra:	0		0		0	

Al interior de cada subgrupo no se encuentran regularidades en términos de preferencias centradas en una u otra característica, salvo dos hechos: la casi unánime no elección de la argumentación como característica de un investigador en C.S.H. y el hecho de que en el subgrupo de C.B. hubiese una ligera inclinación por preferirse la “conciencia de la responsabilidad social” como característica predominante, característica que para el grupo en total tiene la mayor preferencia (23.8%, 10 elecciones de 43 respuestas en total), aunque muy distante del 100%. Las dos características siguientes en orden de importancia, que se suponen del orden epistemológico, B y D, tienen un peso relativo del 13.8% y del 16.6%, respectivamente, lo que marca una tendencia general del grupo a concebir características del orden intrínseco y del orden extrínseco como parte del rol del investigador.

De todas maneras, siguiendo lo argumentado para los grupos anteriores, el centro del análisis no está en la ponderación de las características, sino en la argumentación de la elección, de modo que las características simplemente operan como el motivo de la argumentación, lo que realmente importa.

Al revisar algunos de los argumentos del subgrupo de Ciencias Básicas, efectivamente se encuentra o que se selecciona la característica por razones extrínsecas o que se elige por razones intrínsecas. Así para justificar la “responsabilidad social” se arguye la pertinencia social como lo que justifica cualquier investigación en C.S.H, en términos de que *“considero relevante tener claro ante todo mi papel como sujeto que aborda la realidad, creo que la interpretación, y la argumentación son las siguientes habilidades para analizar el contexto y decir en últimas conocimiento relevante y sobre todo pertinente”* (IRI 071, C.B.). Nótese en el argumento citado como siendo inherentes al investigador la capacidad de interpretación y de argumentación, estas se ponen en función de la sociedad, para afirmar la prevalencia del compromiso social como lo determinante en un investigador en C.S.H.

En el IRI O67 (C.B.), al justificarse la elección de las características A-I se enfatiza el carácter social de la investigación en tanto se realiza en grupo y en tanto su objetivo es el mejoramiento de las condiciones sociales: *“toda persona debe tener la facultad de realizar trabajo en equipo, de aportar conocimientos y retroalimentarse con los demás. Adicional, considero muy importante la responsabilidad social que debe generar la producción de nuevos conocimientos, es decir, ponerlos al servicio de los demás generando mayor difusión del conocimiento y mejorando el entorno”*.

Los dos argumentos citados, a diferencia de lo que ocurrió con los grupos anteriores, ya no proponen la dicotomía, sino la prevalencia de uno de los dos polos de la misma, en este caso, la pertinencia social. Otro argumento se ubica en el otro extremo, es decir, pondera las características inherentes al investigador en C.S.H. sin hacer referencia a la realidad social; en efecto, al justificar D y B se arguye que *“son necesarias para iniciar un buen proyecto de investigación pero sumando a ello el investigador debe tener la capacidad de interpretar y argumentar frente a las teorías que sustentan su proyecto”* (IRI 066, C.B.).

En algunos de los argumentos del subgrupo de C.S., las características elegidas se justifican por la lógica de la investigación o por la utilidad social de la misma. Así por ejemplo, en el IRI 048 (C.S.), al justificarse la característica D, se plantea: *“En esencia es el tener presente que al intervenir a las comunidades estas son claves y les debe llegar los resultados del proceso de conocimiento e interpretación de su entorno”* (nótese el empleo del verbo “intervenir”, más apropiado para proyectos de desarrollo que de investigación; nótese también el supuesto que hay en el argumento, supuesto según el cual el objeto o propósito de la investigación son las “comunidades”; nótese, finalmente, como el argumento citado no justifica la elección de la “capacidad de ubicar su objeto de investigación en el marco de la tradición de su disciplina”).

En el IRI 053 (C.S.), las características E-B se justifican más que por sí mismas, por su dimensión epistemológica, por su carácter instrumental: *“me parece*

fundamental que el investigador tenga una actitud crítica frente al fenómeno que estudia para poder brindar unos resultados objetivos, claros y verificables” (la característica, además, sufre una transformación semántica del IRI a la argumentación de la elección, pues, mientras en aquel se denomina “capacidad de crítica” en el argumento se le denomina “actitud crítica”).

Por su parte, en el IRI 050 (C.S.), para justificar la elección de la característica E (capacidad de interpretación) se propone un argumento que adiciona a la característica sólo un adjetivo y un adverbio, en otras palabras, no justifica la elección: *“Para un investigador es muy importante tener capacidad de interpretación, argumentación y crítica”*. En el mismo esquema, se adjetiva otra característica para justificar el orden de importancia establecido: *“Es vital que el investigador sea transparente en el manejo de la información y que sea conciente de su responsabilidad social”*.

Una mirada a argumentos extraídos del subgrupo de Ciencias Humanas permite afirmar que las características del investigador en Ciencias Sociales no se ponderan por sí mismas, se advierte un salto de la característica al ejercicio investigativo, es decir, no se justifica la elección de la característica *per se*, sino en tanto se ejerce en procesos de investigación; por su parte, los procesos de investigación se conciben como importantes más por razones de pertinencia social que por razones de orden epistemológico, con lo cual la dicotomía intrínseco-extrínseco se reitera en este subgrupo en relación de subordinación: *“Me parece necesario y vital que el investigador sea consciente de su responsabilidad social; pues de esta manera su investigación tendrá una función social y por lo tanto un impacto mayor en este campo”* (IRI 062).

En contraste, cuando efectivamente se asume el referente de argumentación (la característica) de ella se predica de modo que se hace prevalecer lo intrínseco sobre la extrínseco, la lógica epistemológica sobre la lógica de impacto social: *“La investigación social contemporánea requiere de un trabajo interdisciplinario que sólo se logra a partir del trabajo en equipo, la capacidad de interpretación de lenguajes y formas de operar de las disciplinas.”*

Con respecto a las razones por las cuales se justifica la no elección de las características no elegidas, se conserva la tendencia en los tres subgrupos a no elegir características del orden cognitivo epistemológico, porque justamente se privilegian las consideradas de pertinencia social; o la tendencia a elegir las del orden epistemológico en función de que ellas operan como condición sin la cual no es posible hacer investigación en C.S.H. Emerge también la relación inclusor-incluido, particularmente para justificar la no elección de la argumentación como característica central de un investigador en C.S.H., sólo que en este caso se asume la argumentación como oratoria, como sintaxis desprovista de semántica y, en el mejor de los casos, como una consecuencia de la posesión de las otras

características propuestas en el IRI. Véanse, a título de ejemplo, los siguientes argumentos:

“La argumentación es muy importante, pero requiere grandes fundamentos teóricos-prácticos y críticos para que sólo no se queden en argumentos” (sic, IRI 067, C.B.).

“La argumentación es una característica resultante de las anteriores, permite que el proyecto cumpla con requisitos científicos y de construcción de conocimiento” (IRI 070, C.B.).

Finalmente, al referirse a los obstáculos que debe enfrentar un investigador en C.S.H., de nuevo se reitera en este grupo que existen obstáculos del orden epistemológico (intrínsecos: la complejidad del objeto de estudio, la poca valoración que algunas comunidades académicas hacen de la investigación cualitativa) y obstáculos del orden social (extrínsecos: la poca financiación, fundamentalmente). Surge en este grupo, sin embargo, una particularidad en relación con los dos grupos anteriores, especialmente en los obstáculos que en los grupos anteriores se tipificaron como del ámbito intrínseco, a saber: pareciera que los estudiantes asumieran la pregunta no en términos de los obstáculos que debe afrontar un investigador, sino en términos de los obstáculos que ellos –los estudiantes- como aprendices deben enfrentar:

“El Ser humano es social por naturaleza, pero además, un ser cambiante único y moldeado determinadamente por su entorno, entonces el investigador debe tocar muchos ámbitos para establecer un estudio profundo” (IRI 067, C.B.).

“Ubicación y análisis y técnicas de las fuentes de información” (IRI 048, C.S.).

“Aspectos metodológicos. Acercamiento de manera eficaz a su objeto de estudio. Se puede tener claridad en los conceptos y referentes teóricos, pero a la hora de enfrentar el objeto de estudio no se tiene el procedimiento adecuado” (IRI 053, C.S.).

“Saber delimitar los referentes teóricos” (IRI 063, C.H.).

3.3 PERCEPCIONES ACERCA DE LA FORMACION RECIBIDA EN INVESTIGACION

3.3.1 Grupo Uno. Sólo para los grupos 1 y 2, el instrumento de recolección de información incluyó la pregunta por la experiencia vivida en la Maestría, relacionando esa experiencia con las características de un investigador que, según la percepción de los estudiantes, había sido significativa durante su proceso de participación en el programa de Maestría. El siguiente cuadro resume las elecciones de los estudiantes del Grupo 1:

CUADRO 5. FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN ATRIBUIBLE AL P.M.E.D.H., SEGÚN PERCEPCIONES GRUPO 1						
CARACTERÍSTICAS	C.S.		C.H.		C.B.	
	#	%	#	%	#	%
A) Trabajo en equipo	1	8.3	1	11.1	0	
B) Capacidad de crítica frente a conceptos, teorías e información disponible	5	41	3	33.3	2	20
C) Creatividad	1	8.3	0		0	
D) Capacidad de ubicar su objeto de investigación en el marco de la tradición de su disciplina	2	16.6	1	11.1	3	30
E) Capacidad de Interpretación	1	8.3	1	11.1	3	30
F) Autonomía	0		0		1	10
G) Capacidad de Argumentación	1	8.3	1	11.1	1	10
H) Transparencia en el manejo de la información	0		1	11.1	0	
I) Conciencia de su responsabilidad social	1	8.3	1	11.1	0	
J) Otra:	0		0		0	
K) Otra:	0		0		0	

Las opciones elegidas son similares a las de la pregunta por las consideraciones acerca de las características de un investigador en C.S.H., pues, de nuevo, las características intrínsecas del investigador (las ubicables en el emisor, en el enunciador) son las que tienen mayor ponderación en conjunto con respecto a las características de interacción con los receptores, con los enunciatarios (extrínsecas). De las 31 respuestas que totalizan las opciones elegidas por el grupo, las opciones B (10: 31.2%), D (6: 19.3%), E (5: 16.1%) y G (3: 9.6%) corresponden a los dos tercios de las elecciones y son de la naturaleza intrínseca del investigador; en contraste, las características extrínsecas sólo se ponderan en un 22%.

Según la experiencia vivida por este grupo a un año de participar en el programa de Maestría, el énfasis del programa parece haber estado en la formación disciplinar, epistemológica y metodológica que se correspondería con las opciones de respuesta elegidas. Las razones (los argumentos) que exponen para justificar la elección se ubican en esa misma dirección, y reiteran la polaridad extrínseco – intrínseco que se ha descrito. Las respuestas se agrupan por disciplinas con el propósito de encontrar semejanzas o diferencias. Así, por ejemplo, los estudiantes con pregrado en C.S. enfatizan la diferencia teoría – práctica, en los de C.B. se evidencia un proceso de comprensión de la teoría y los de C.H. evidencian un proceso de crítica y de autocrítica al programa:

CIENCIAS SOCIALES:

“La formación en investigación en la maestría ha aportado elementos epistemológicos que me han permitido ubicarme en los procesos de construcción del conocimiento y sus diferentes formas de asumirlo (...) La vinculación de la teoría con la práctica investigativa, sin embargo, no ha tenido un seguimiento adecuado que permita una retroalimentación más frecuente.” (IRI 002)

“(...) He clarificado mi conocimiento acerca de lo que significa investigar en C.S. por la diferenciación de enfoques en aspectos fundamentales como la tradición epistemológica, el aspecto metodológico y la operativización. La maestría ha complementado fuertemente mi experiencia como docente en el campo de la investigación social”. (IRI 023)

“La formación en investigación recibida en la maestría ha sido muy valiosa, en cuanto a lo conceptual, metodológica y epistemológica (sic). La reacción frente a la conceptualización y capacidad de crítica frente a la misma fue buena e importante, para aclarar alternativas cotidianas de desarrollo e interpretación investigativa. Entre tanto, he encontrado una gran falencia en el proceso de aplicación de dichos conceptos en lo referente al problema de investigación propio... Se evidencia entonces, un vacío entre lo teórico y lo práctico.” (IRI 026)

CIENCIAS HUMANAS:

“Yo no siento realmente que mi vivencia en investigación en este programa sea lo que esperaba. Aunque valoro la información entregada por (...) en sus clases. Creo que no existen reales espacios de verbalización de la investigación y que falta más espacio para generar una real formación investigativa. Por ahora no creo que yo tenga argumentos más fuertes ya que no he aplicado la información que me han brindado, quizá el año entrante lo haga y, de este modo, lo que hice este año cobre sentido.” (IRI 003)

“Siempre he sentido presión orientada hacia el descubrimiento de posibilidades y capacidades en el cuestionamiento de la realidad, aún (en mitad de mi formación) siento que no he cumplido las expectativas propuestas (por mí y por el programa)”. (IRI 016).

CIENCIAS BÁSICAS:

“La formación en investigación que he vivenciado desde la maestría inicia desde el conocimiento básico de lo que ella implica, es y hacia donde va (sic). Es el conocimiento del aporte de las ciencias sociales a las ciencias naturales. La importancia de buscar una relación entre una y otra que converja hacia un desarrollo humano y social.” (IRI 009)

“Dentro del campo de la ingeniería se trabaja con un solo tipo de investigación, la empírico analítica, esto cuadricula de alguna manera el como se indaga en mi campo. El conocer acerca de Epistemología, la Metodología y todo lo que lleva

también la investigación cualitativa abre el horizonte a otras maneras de indagar nuestro alrededor.” (Sic, IRI 026)

3.3.2 Grupo Dos. Con respecto a la pregunta por las vivencias significativas que en materia de investigación aportó el programa de maestría, el siguiente cuadro resume las elecciones de los estudiantes del Grupo 2:

CUADRO 6. FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN ATRIBUIBLE AL P.M.E.D.H., SEGÚN PERCEPCIONES GRUPO 2						
CARACTERÍSTICAS	C.S.		C.H.		C.B.	
	#	%	#	%	#	%
A) Trabajo en equipo	1	10			4	36.3
B) Capacidad de crítica frente a conceptos, teorías e información disponible	0		1	50	3	27.2
C) Creatividad	1	10	0		0	
D) Capacidad de ubicar su objeto de investigación en el marco de la tradición de su disciplina	1	10	0		2	18.1
E) Capacidad de Interpretación	1	10	1	50	1	9
F) Autonomía	0		0		0	
G) Capacidad de Argumentación	1	10	0		0	
H) Transparencia en el manejo de la información	1	10	0		0	
I) Conciencia de su responsabilidad social	4	40	0		1	9
J) Otra:	0		0		0	
K) Otra:	0		0		0	

En el cuadro anterior es destacable el hecho de que los pregraduados en Ciencias Humanas hubieran evitado responder a la pregunta; los pregraduados en Ciencias Sociales colocaron el acento en la “conciencia de su responsabilidad social” como característica predominante, mientras que los pregraduados en Ciencias Básicas colocaron el acento en la “capacidad de trabajo en equipo” como característica central, seguida por la “capacidad de crítica”. El conjunto de las 27 respuestas del grupo ofrece un panorama diferente al grupo anterior, por cuanto las preferencias (aunque no predominantes en tanto están muy alejadas del 100%) se centran en lo extrínseco al investigador, esto es, en su relación con enunciarios, tal es el caso de la responsabilidad social y el trabajo en equipo (cada una con el 21.7%), opciones que parecen estar en la balanza con características intrínsecas del investigador como la opción B elegida en tercer lugar (17.3%), balanceo de características destacables, tratándose de que en el comportamiento general del grupo hubiese tenido mayor peso el subgrupo de Ciencias Básicas.

Los diferentes argumentos que ofrecen los estudiantes, en coherencia con los resultados expuestos en el cuadro anterior, no se centran efectivamente en alguna

característica en especial, más aún, señalan aspectos puntuales del programa como los talleres de línea, o hacen referencia a la formación intelectual (ampliación de perspectivas, afirmación de vocaciones, generación de retos), epistemológica (crítica a los paradigmas, afinación de enfoques, ampliación de perspectivas teóricas, redimensionamiento de los objetos de estudio disciplinares, apropiación del rol de investigador), metodológica (clarificación de procedimientos, articulación de los momentos de la investigación). Este resumen de argumentos encontrados en los diferentes instrumentos, permite afirmar que del reclamo por la separación teoría – práctica hecho por el Grupo 1, aquí se trasciende a los ámbitos epistemológicos, investigativos, en términos de que los estudiantes del Grupo 2 (ya sin discriminación por disciplinas de pregrado) argumentan desde posturas epistemológicas, desde la asunción del rol de investigadores. Véanse los siguientes argumentos como evidencia de lo afirmado:

CIENCIAS SOCIALES:

IRI 045: *“Los ejes en los que identifiqué mayor consolidación son el D y el B porque la exigencia en esos dos aspectos en el desarrollo de los proyectos de investigación ha sido muy alta. En relación con el trabajo en equipo en el campo investigativo siento que la vivencia de la discusión teórica, la confrontación y el debate se vivió al interior de la línea y eso fue lo que permitió el verdadero trabajo en equipo.”*

IRI 027: *“De la maestría me pareció que el área de investigación fue el componente que más me aportó. Aprendí especialmente del trabajo de línea y de la retroalimentación constante de mi tutor y mis pares, por eso creo que uno de los elementos más relevantes fue el aprendizaje de construir con otros (A). En la segunda categoría (B) me permitió reconocer como el enfoque teórico y metodológico marcan en muchos aspectos mi intencionalidad como investigador y este es un punto crucial a la hora de buscar nuestras apuestas como sujetos transformadores.”*

CIENCIAS BÁSICAS:

IRI 039: *“En lo global fui objeto de transformaciones mentales y culturales de hondo calado, que me afirmaron en algunos tópicos y me dejaron confundido en muchas cosas más; confusión de la que me toca salir, porque la responsabilidad es mía y no de la maestría. Me voy con mayor conocimiento y menos sabiduría.”*

IRI 042: *“El compartir con compañeros de otras disciplinas me permitió ampliar mis puntos de vista con respecto a intereses investigativos; en mi caso me permitió salir un poco de la visión clínica-salud-biológica y acercarme a una visión más social. En relación con mi problema a investigar me permitió acercarme a campos desconocidos como políticas públicas –capital social y su relación con el desarrollo humano, los cuales son interesantes y representativos para la promoción o fortalecimiento del entorno en que me desenvuelvo.”*

CIENCIAS HUMANAS:

IRI 037: “... no considero que sea un experto en investigación o mucho menos suficiente en ella, pero el camino epistemológico y teórico de la maestría me ha dado capacidad de comprensión y de lectura de investigación en Ciencias Sociales; de otro lado, la mayor formación la obtuve de los tutores y directores de línea, así no sea de la que me circunscribí, por tanto yo diría para terminar que me abrió el campo a la formación y me alienta a terminarlo...”

3.4 ESTRUCTURAS, TIPOS Y NIVELES DE ARGUMENTACION

En este aparte se intenta develar la tipología de argumentos construidos por las unidades de trabajo, atendiendo a la clasificación Perelmaniana expuesta en el capítulo segundo y que correspondería al componente cognitivo (“saber qué”) de la tríada de la competencia; igualmente, se hará referencia (aunque no de manera central) a las estructuras argumentativas (en términos de las partes constitutivas de un argumento) que corresponden al componente de operacionalización (“saber cómo”) de la tríada; finalmente, se hará referencia a los niveles argumentativos que constituyen la preocupación central de este trabajo, en tanto ellos están implicados en la pregunta que da origen a esta investigación y que corresponderían al componente de ínter subjetividad de la tríada mencionada. Dado que se trata de tres componentes integrados, estos pueden predicarse de cada argumento también de manera integrada, lo cual justifica el que no se presenten de manera separada por subcapítulos.

3.4.1 Grupo Uno. En la interpretación de diferentes argumentos expuestos por estudiantes de este grupo, sólo en el caso de un estudiante con Pregrado en Ciencias Humanas se puede establecer un nivel III de argumentación, con estructura formal completa (en términos de la construcción oracional), con empleo de tipología argumental que establece un nexo de sucesión tipo causa-efecto y que recurre, finalmente, al empleo de metáforas de adición para fundamentar la realidad a la que se refiere. Veamos ese ejemplo para que opere, además, a título de referente de comparación de otros argumentos del mismo grupo de estudiantes¹⁶:

P.1. *“La capacidad de crítica (B) es esencial para el discernimiento que requiere una investigación. Sin la capacidad de decidir teóricamente el investigador “sufre” mucho.*

P.2. *En segundo lugar la capacidad de trabajo en equipo (A), en mi experiencia, fortalece la investigación y la enriquece.*

¹⁶ En esta sección, para efectos del análisis y de la comprensión, cuando así se presenten los argumentos se transcribirán divididos en proposiciones: P.1., P.2., etc.

P.3. *En tercer lugar, ubicar el objeto de investigación (D) permite el diálogo con pares y con la comunidad académica en general, facilita la búsqueda de información y el establecimiento de redes.*” (IRI 003)

Los argumentos citados son expuestos por la fuente como razones por las cuales se eligió la característica de un investigador, empezando por la central y siguiendo un desplazamiento hacia el exterior. En la proposición 1 (P.1.), tanto como en las dos restantes, el referente es preciso (*la capacidad de crítica*) y se predica de él también en términos precisos (*“es esencial para el discernimiento”*) incluyendo en el predicado una cláusula adjetiva (*que requiere*) que le da precisión al complemento directo: *una investigación*. En P.1. la fuerza argumental está dada por la identificación de un referente categorizado (generalizado): *“la capacidad de crítica”* y se predica de él también en términos categoriales, como condición de *“discernimiento”*, característica de un investigador planteada también como un referente generalizado, a pesar de proponerse en singular. Nótese como la categorización del referente es seguida por una predicación también categorial, lo cual implica que los conceptos empleados en la predicación son tomados de un marco conceptual X que le dan respaldo al argumento y al nexo de sucesión causa-efecto con el que se cierra P.1.: *“Sin la capacidad de decidir teóricamente el investigador “sufre” mucho”*. Aquí, decidir teóricamente se asume equivalente a capacidad de crítica y se le asigna un predicado categorial en términos polisémicos, metafóricos: sufrir, comillado por la fuente para sugerir la metáfora que podría interpretarse como dificultad en el procedimiento investigativo.

En P.2. se insiste en el recurso a la polisemia (*“fortalece la investigación y la enriquece”*), y a pesar que se introduce un ilocutorio (*“en mi experiencia”*) el referente (*“la capacidad de trabajo en equipo”*) y el predicado se presentan categorizados (ejemplo de simetría referente-predicado) también en un nexo de sucesión causa-efecto.

P.3. cierra el argumento con la invocación de nuevo de un referente categorizado: *los pares, la comunidad académica, las redes*. El ordenamiento argumental ofrecido a través de las tres proposiciones describe una ruta: Categorización del referente, predicación sobre el referente con conceptos tomados de marcos referenciales, empleo de polisemias, establecimiento de nexos (de sucesión, en este caso). Se argumenta categorialmente, empleándose un proceso de operacionalización de conceptos que, en tanto tales (conceptos) son tomados de un marco referencial que suponen un recorrido previo. Este procedimiento configura un proceso previo (en el transfundo) de intersubjetivación, de diálogo entre quien argumenta y un campo disciplinar invocado. Esa invocación permite calificar el argumento en el Nivel III, de acuerdo con lo presentado en el referente

teórico de este trabajo.¹⁷ Sin embargo, el argumento en cuestión no afirma el referente teórico sino que lo enriquece, pues, en él si bien se caracterizan los niveles de argumentación y se advierte sobre la referencia, no se detallan, es decir, no se presupone en cada nivel el fenómeno de la simetría referente-predicado; así, la pregunta por los niveles de la competencia argumentativa se enriquece con el fenómeno de la simetría empleada en cada nivel.

En el IRI 012 (también del subgrupo Ciencias Humanas), además de elegirse la capacidad de crítica como la característica más importante de un investigador, se yuxtapone también como característica importante la tolerancia. El argumento con el que se justifica tal elección es el siguiente:

P.1.: *“Considero que quien cumple con esta cualidad, es una persona que conoce el tema del que habla, es capaz de argumentar frente a él, construyendo un diálogo con el texto o con el proponente”*. P.2.: *“Puede mirar – describir-argumentar – analizar y sintetizar (sic) frente a los diversos fenómenos que se presenten en el transcurso de la investigación”*. P.3.: *“Es un sujeto que puede diferenciar los acontecimientos y las discusiones que se presentan al interior del grupo de investigadores y no convertir esto en problema personal.”*

En este caso, no sólo es difuso el referente (la capacidad de crítica y la tolerancia) sino que se establece una equivalencia con “cualidad” (en singular, pese a que el referente es plural). El investigador (cuya carga semántica en epistemología es muy precisa) en P.1. pierde ese carácter para asumir el carácter de “persona” (se da el salto de una categoría epistemológica a un sustantivo de vida cotidiana, pues, persona no se emplea aquí como categoría axiológica ni como categoría política), sujeto cotidianizado de quien se predica ya no la cualidad sino la *capacidad de argumentar* frente a un *tema*; tema, por su parte, seguidamente al concluir P.1. equivale a *texto* o a *proponente*. A la ambigüedad en el referente le sigue la ambigüedad en los términos que se emplean para predicar de él (P.2.): *puede mirar - describir - argumentar - analizar y sintetizar* (verbos-acciones empleados sin significación disciplinar, además, separados por guiones en ejemplo de heterodoxia gramatical) *frente a los diversos fenómenos* (de nuevo, “fenómeno”, sustantivo genérico dessemantizado, pues no se emplea como categoría gnoseológica). Para concluir en P.3. con la referencia a una situación que no se ha presentado pero que supone haberla presentado: el trabajo en un *grupo de investigadores*.

Frente al argumento citado del IRI 012 se podría afirmar la emergencia de una categoría: la **desemantización**. Se emplean palabras con el supuesto de una carga semántica categorial (pues tal carga tienen dentro de una disciplina), para

¹⁷ El argumento citado corresponde al único estudiante del grupo con trayectoria en investigación y en publicaciones tanto de libros como de artículos.

predicar de un referente también disciplinar sacado de contexto. En otras palabras, al contacto del estudiante con categorías en una disciplina (en este caso la epistemología) en un primer momento esas categorías pierden tal carácter para asumir el de palabras sin significación disciplinar, apenas con significado lexical: es el fenómeno de la transferencia de la información y de la intransferencia de la significación y de la asimetría referente-predicado que emergen en el análisis y que enriquecen el objeto de la investigación tanto como el referente teórico. Entre P.1. y P.3. del IRI 012 coexiste otra situación: el acto ilocutorio (“*considero que*”) que en este caso la da al argumento el carácter de opinión. La desemantización que aquí emerge constituye una categoría a considerar en los argumentos de segundo nivel, en las predicaciones indirectas sobre un referente en las que se emplean palabras con el supuesto de que se emplean con carácter categorial o con significación disciplinar.

Una situación similar se presenta al interpretar un argumento extraído del IRI 016, también de un estudiante con pregrado en Ciencias Humanas, empleado como justificación de la característica “D” como la más importante de un investigador en C.S.H.:

“Creo que es un punto de partida, si puedo cuestionar la realidad, la teoría y los supuestos disponibles puedo generar nuevo conocimiento a partir del desarrollo de investigación” (sic). Obsérvese aquí como aflora un supuesto: con la investigación se genera *nuevo conocimiento*, ya no sólo a partir del cuestionamiento de la realidad sino también del cuestionamiento de la teoría, presuposición negada de manera suficiente por Kuhn al caracterizar la ciencia normal y la ciencia revolucionaria. De todas maneras, lo que importa aquí no es la validez de la argumentación, sino el nivel y la tipología argumentativa. Ocurre que en el argumento citado como en el anterior (IRI 012) se pierde el referente. Se argumenta a favor de una característica cuya significación se desemantiza; en efecto, la característica se expresa como “capacidad de crítica frente a conceptos, teorías e información disponible”, pero al argumentar a su favor, se asume como capacidad de “*cuestionar la realidad*”. Es decir, se opera un salto del plano epistemológico (teorías, conceptos e información disponible) al plano ontológico (la realidad) hecho explicable en términos de que la desemantización de las categorías conduce a la pérdida del referente. A esta situación, tanto como en el caso anterior, se le yuxtapone un verbo en primera persona “*creo...*” con la misma consecuencia: un argumento de nivel II con un claro carácter de opinión.

En el IRI 002 (Ciencias Sociales), el argumento mediante el cual se justifica la elección B también se utilizan nombres de categorías sin significación disciplinar, en otras palabras, su empleo se hace en la suposición de que se trata de un referente empírico susceptible, incluso, de valoración moral: “*Considero que un investigador debe tener una buena capacidad de crítica que le permita interrogar las teorías existentes y las situaciones problemáticas de su disciplina con el fin de avanzar en la construcción de conocimiento, encontrando los vacíos existentes en*

estas teorías y modelos explicativos y proponiendo alternativas innovadoras y pertinentes.”

En el argumento citado, se insiste, hay empleo de categorías (“*teorías, modelos explicativos, construcción de conocimiento, situaciones problemáticas*”), su tratamiento hace suponer la posesión de la significación, pero el contexto de la estructura oracional (cuatro conjunciones copulativas –que unen-, más dos gerundios que denotan progresión argumental) sugiere que se desconoce tal significación. “*Buena capacidad de crítica*” supondría la existencia de mala capacidad de crítica, dentro de “*disciplina*” se ubican las “*teorías*” (epistemología) y “*las situaciones problemáticas*” (ontología); “*avanzar en la construcción de conocimiento*”, en el argumento citado, supone encontrar “*los vacíos en las teorías y en los modelos explicativos*” (dos referentes distintos) y supone “*proponer alternativas innovadoras y pertinentes*” (no se aclara en comparación con qué y tampoco frente a qué).

Este argumento tiene el alcance de una opinión (quien lo propone lo declara al emplear un verbo en primera persona: “*considero*”), aun a pesar de que se predica con categorías disciplinares desprovistas de significación y sobre un referente – sujeto gramatical- ambiguo. Obsérvese que se empieza predicando de la capacidad de crítica (la característica elegida) pero se da la sensación de que se termina predicando del investigador (otro sujeto-referente: el que interroga, el que identifica vacíos, el que propone alternativas). Lo que, en el argumento, permite la buena capacidad de crítica, se presenta además con el carácter de una relación de causa-efecto, relación a la que no es posible adherir por cuanto el referente se confunde en medio de las oraciones subordinantes y subordinadas que se emplean.

En el IRI 022 (C.S.) se presenta el mismo caso de pérdida del referente (el qué, el sujeto, el motivo de la argumentación) y la desemantización de las categorías que se emplean para predicar de él algo. Al elegir B como característica principal argumenta: “*porque es un actor social que construye conocimiento*” (no se refiere a la característica elegida, se refiere al investigador) “*para detectar, describir, explicar, comprender y analizar fenómenos de la realidad social*” (no hay distancia semántica entre estos verbos, no hay conciencia de la significación de las categorías en uso) “*que promuevan hacia un cambio de las condiciones sociales adversas*” (obsérvese el uso inadecuado del verbo *promuevan* y el de la preposición *hacia*, ya no en el nivel categorial, sino en el nivel factual).

En el IRI 009 (C.B.), para argumentar a favor de las características elegidas (B y G) el uso de lenguaje categorial no es predominante y el referente no se pierde, aunque tampoco es preciso: “*Considero que la capacidad de crítica es una característica muy importante* (calificación, no razón) *porque es desde esta posición* (posición: ¿punto de vista?, ¿ubicación?, ¿escenario?, en todo caso, ya no es característica, el referente empieza a diluirse) *que el investigador tendrá en*

cuenta las necesidades reales, se ubicará en el problema y objeto de investigación” (característica o posición, en todo caso, se predica de ella sin pretensión disciplinar, sin el uso de categorías disciplinares, por lo que a la relación causa-efecto que propone es difícil adherir puesto que para *“tener en cuenta las necesidades reales”* no es condición poseer capacidad de crítica y, sobre todo, porque el adjetivo *“reales”* yuxtapuesto al sustantivo *“necesidades”* implica un salto de la epistemología a la ontología). La proposición final que cierra la argumentación a favor de la capacidad de crítica como principal característica de un investigador, establece una relación inclusor-incluido que se presupone, porque no se propone de manera explícita: *“Así mismo, en el momento en que es capaz de argumentar lo que maneja, tendrá una claridad en lo que está haciendo de manera que la interpretación está resuelta”*. En esa relación (inclusor-incluido), los significantes se emplean con significado lexical, esto es, sin pretensión de significación disciplinar.

Finalmente, en el IRI 026 (C.B.) se tipifica la misma relación. Al justificarse la elección de B, E y G, se establece: *“Si el investigador tiene capacidad de interpretar, argumentar está en la disposición de tener una posición crítica frente a conceptos, teorías e información disponible”* (sic).

A manera de síntesis comprensiva, en los argumentos de los estudiantes con pregrado en C.H. y C.S. se evidencian argumentos de Nivel II, asumido de manera categorial el referente pero extraviado, cambiado en el proceso de predicación sobre él. Asimismo, en los predicados se emplean significantes con pretensión categorial, pero desprovistos de su significación disciplinar. Esta situación se describe con la categoría de “desemantización”. En este nivel argumental, las estructuras proposicionales se distancian del empleo de una sintaxis básica de sujeto-predicado (hecho explicable por el proceso de desemantización y por la no permanencia del referente en todo el argumento), por lo que resulta difícil adherirse a los nexos de sucesión causa-efecto que proponen con respecto al referente frente al que argumentan o pretenden argumentar.

Para el caso de los argumentos de los estudiantes con pregrado en C.B., se evidencia el mismo Nivel II, sólo que en este caso el referente siempre se conserva en el proceso de argumentación y en los predicados se utilizan significantes con significado lexical. Los nexos de sucesión causa-efecto a los que recurren no se proponen de manera explícita, se suponen pues se presentan en una relación inclusor-incluido a través de proposiciones breves en una estructura simple de sujeto-predicado.

3.4.2 Grupo Dos. Dentro de la muestra intencionada para el proceso de interpretación, sólo en un caso (C.S.) de este Grupo se evidencia una situación parecida al Grupo 1, esto es, de pérdida de la referencia, de empleo categorial desemantizado, de énfasis ilocutorio y de nivel II de argumentación, recurriendo en el proceso argumentativo a relaciones de causa –efecto como justificación de

experiencias particulares. En todos los demás casos tomados de los subgrupos de C.S. y C.H., se evidencia una situación parecida a la del primer instrumento interpretado del Grupo 1, que se presentó como excepcional. En el caso de los estudiantes de C.B. ocurre una situación parecida a la de los estudiantes del Primer Grupo, es decir, se pone el acento en la opinión, se conserva el referente categorizado en todo el argumento y se predica con categorías sin significación disciplinar.

Se empezará aquí el ejercicio hermenéutico del caso de excepción del Grupo 2 para que opere, además, como referente de contraste con los demás ejemplos argumentales sometidos al ejercicio de comprensión. Se aclara que, al revisar el historial contenido en la primera parte del IRI, el estudiante manifiesta no poseer experiencia en investigación (ni antes ni durante el curso de la maestría) ni en publicaciones.

IRI 028 (C.S.): P.1.: *“Considero que en el proceso de formación que he iniciado en esta maestría, he recibido aportes para mi formación profesional, desde el intercambio de ideas y experiencias con los compañeros y desde lo teórico el aprendizaje se ha dado en la medida en que se dio interés y responsabilidad social por parte de los docentes y directivos de la maestría”*. P.2.: *“Con ello estoy manifestando mi inconformidad frente al proceso porque a pesar de reconocer mi responsabilidad en el proceso, también reconozco que hoy tengo falencias a nivel teórico y procedimental incluyendo el orden metodológico”*. P.3.: *“Hoy me inclino por hacer una investigación de tipo empírico-analítico y no crítico social, que es el campo en que me desempeño profesionalmente y ello debido a las impresiones (sic) que se dieron en el seminario respectivo y al poco seguimiento que se hizo desde la coordinación.”*

Nótese que las tres proposiciones que integran el argumento anterior se proponen como justificación de una característica elegida como experiencia significativa del enunciador en el transcurso del programa de maestría. Desde luego, esa circunstancia justifica el empleo reiterativo de verbos en primera persona en las tres proposiciones. Sin embargo, del referente I (conciencia de su responsabilidad social), que es un referente categorizado, se predica en términos factuales, circunstanciales, casi descriptivos, pero aún así el predicado no se corresponde con el referente, pues de la responsabilidad social en P.1. se predica en términos del *intercambio de ideas y experiencias entre compañeros y de la labor de los profesores y directivos*, pero no en términos de lo que la Responsabilidad Social connota en el ámbito disciplinar de la ética de las organizaciones de bienes y servicios. En P.1., entonces, se opera un proceso de predicación factual (no categorial) sobre un referente categorizado (asimetría sujeto categorizado-predicado factual) que además se asume sin carga semántica disciplinar. Hay también en P.1. un reduccionismo de significación al asumirse lo práctico como lo equivalente a *intercambio de ideas* y lo teórico como lo equivalente a *la labor de profesores y directivos*. También se opera el mismo reduccionismo en P.1. (en

medio de una confusa sintaxis en que se pierde la oración subordinante o en que se presenta una oración subordinada –“y desde lo teórico”- como si fuera subordinante) al presentarse como sinónimos los sustantivos “formación” y “aprendizaje”.

P.1. se asume como premisa o antecedente de P.2., incluso ésta se presenta como consecuencia de aquélla: *“con ello estoy manifestando mi inconformidad”*. En P.2. se pretende mostrar una relación de causa –efecto, ya no de la responsabilidad social (referente inicial olvidado, cambiado) sino de una circunstancia personal (el referente objeto de la predicación) caracterizada por la responsabilidad (al parecer compartida con los profesores y directivos) frente a *“las falencias a nivel teórico y procedimental, incluyendo el orden metodológico”* (nótese aquí como se establece una separación desesemantizada entre lo teórico, lo procedimental y lo metodológico). Así, la intención de establecer P.2. como consecuencia de P.1. no se logra, o no es posible adherir a ella, al margen de que del nuevo referente-sujeto, *“mi inconformidad”* (ya no la responsabilidad social, referente del que se supone estar predicando), se predica de manera ambigua con el empleo repetido del verbo *“reconocer”* en infinitivo y luego conjugado en primera persona.

P.3. se propone como conclusión derivada de P.2. y de P.1., conclusión también inadmisibles por cuanto el referente inicial no está implicado en ella y porque de la *“investigación crítico-social”* no se puede predicar que es un *“campo de desempeño profesional”*, sino que se trata de una perspectiva de investigación. En síntesis, este argumento que se propone como argumento de sucesión causa – efecto, adolece de la pérdida o modificación del referente y de la desesemantización categorial, además de una estructura oracional coherente en términos de sujeto y predicado (asimetría), en oraciones compuestas subordinadas. Se trata, sin duda, de un Nivel II de argumentación, con predicaciones factuales sobre un referente categorizado y con una pretensión de establecimiento de relaciones causa-efecto a las que no es posible adherir.

Continuando con el subgrupo de Ciencias Sociales, en el IRI 027, al justificar la elección de la responsabilidad social y el trabajo en equipo como las características más importantes de un investigador, se argumenta: P.1. *“La primera categoría porque un investigador en nuestro contexto específico debe asumir con conciencia el papel transformador que tiene desde las comunidades académicas a las que pertenece y su compromiso social e histórico”*. P.2.: *“La segunda, porque sólo en el diálogo podemos realmente cerrar las fronteras del conocimiento, el conocimiento se construye fundamentalmente con el otro y eso exige una actitud de apertura a la multidisciplinariedad”*.

Tanto en P.1. como en P.2. además de que el referente siempre es el mismo en las dos proposiciones, se asume categorizado, abstraído, incluso la denominación se hace notar con el empleo del sustantivo *“categoría”*; y en el predicado, en P.1.

no sólo se hace referencia a un objeto directo también categorizado (*“el papel transformador”*) sino también con una semántica disciplinar, por una parte, en referencia a la epistemología de donde proviene el concepto de *“comunidad académica”* y, por otra, en referencia a la política y la sociología de donde provienen los conceptos *“papel transformador”* y *“compromiso social e histórico”*. Aquí la Responsabilidad Social, si bien no se enmarca en la ética de las organizaciones, sí se asume como presupuesta por la comunidad académica (una *sui generis* tipología de organización) desde la que se ejerce con consciencia el papel transformador; también se asume en referencia a la sociedad, al otro, al destinatario del bien o del servicio.

La misma estructura simétrica de **sujeto categorizado-predicación categorizada con el uso de significaciones disciplinares**, se conserva en P.2. en la que de nuevo se recurre a la epistemología (quizá la habermasiana, de donde puede provenir el marco de referencia al *diálogo* como condición de construcción de conocimiento y de donde puede provenir el concepto de *“multidisciplinariedad”*). Adicionalmente, hay en P.2. una relación de sucesión causa-efecto al plantearse la *“actitud de apertura hacia la multidisciplinariedad”* como condición del *diálogo*; en medio de esa relación de sucesión, se recurre a dos metáforas: *“cerrar las fronteras del conocimiento”* y *“actitud de apertura”*, metáforas que, aunque hacen parte del lenguaje epistemológico de uso permanente, configuran también un marco referencial que le da fuerza a las dos proposiciones y que ubican el argumento en un nivel III.

En el IRI 045 (C.S.), al argumentarse sobre los obstáculos que debe superar un investigador en Ciencias Sociales, se propone una lista de seis proposiciones. El nivel argumental III, tanto como la tipología y la estructura, se mantienen, razón por la cual sólo se someten a interpretación las dos primeras proposiciones.

P.1.: *“1.) Ubicar la pregunta de investigación”*. (Interpretación: El argumento podría reescribirse de la siguiente manera: “el primer obstáculo que debe superar un investigador en C.S.” [referente-sujeto] “es ubicar la pregunta de investigación” [predicado]”. Esa estructura está supuesta en el hecho de que se asume como referente-sujeto la pregunta y el predicado como respuesta. La estructura oracional básica aquí está supuesta, y está completa. En la estructura profunda (la categoría es de Chomsky) subyace la discusión epistemológica sobre la complejidad y la importancia de precisar la pregunta de investigación, dar por supuesta la simplicidad en el acto de formular una pregunta de investigación constituiría un obstáculo. Está claro en P.1.: 1) que se asume el referente en su condición categorial y que se predica de él también de forma categorial).

P.2.: *“2.) Tener el rigor necesario para identificar el punto en que va la discusión sobre su pregunta de investigación y, más importante aún, su “aporte” a esa construcción teórica”*. (Interpretación: aquí el obstáculo es la ausencia de rigor, superarlo consistiría en hacer la revisión teórica suficiente no sólo *“para identificar*

el punto en que va la discusión”, sino además para formular un “aporte”. Ambos, el estado de la discusión y el aporte, configuran el concepto de “construcción teórica”. Nótese en el argumento como del referente en su condición categorial se predica también categorialmente, lo que implicaría que la predicación se hace desde un marco epistemológico que, aunque no se explicita, se supone, y que le da respaldo al argumento).

Dado que en las dos proposiciones citadas la fuerza argumental se pone en el respaldo teórico, en un marco epistemológico, en este caso, y dado que el referente se asume en una condición categorial, para predicarse de él también de forma categorial, se trata de un argumento de Nivel III, según se expuso en el referente teórico de este trabajo. Debe destacarse también la presencia de un tipo argumental de sucesión, ya no con la característica de relación causa-efecto, sino con la característica de finalidad, esto es, la relación no se propone en términos del por qué, sino en términos del para qué, hecho que se deriva de P.1. cuando se propone el rigor como condición para aportar. Nótese que aquí no se supone la existencia ontológica del hecho, sino que se supone que para existir el hecho es necesario estar en posesión de la característica. El empleo de conectores de finalidad, o la argumentación centrada en el telos, debiera diferenciarse siempre en términos temporales: si el hecho ya sucedió, el conector de finalidad debiera interpretarse como tipificación de una relación causa-efecto; pero si el hecho no ha sucedido, si de él teóricamente se argumenta una relación de sucesión, ésta debe tipificarse como un nexo de sucesión de finalidad, aspecto no advertido por Perelman en los textos citados en el referente teórico y que enriquecen o por lo menos puntualizan su tipología de la argumentación, hecho con el cual se confirma la dialéctica ontología-epistemología como eje metodológico de este trabajo.

En el IRI 037 (C.H.), se justifica la elección de las características G (capacidad de argumentación) y D (capacidad de ubicar su objeto de investigación en el marco de la tradición de su disciplina), de la siguiente manera: P.1.: *“Me parece que las argumentaciones son la clave de un investigador en C.S., sobre todo las argumentaciones de ejemplo donde demuestra dominio sobre un tema y denota la capacidad de hacerse comprender”*. P.2.: *“De otro lado el punto D es clave para los logros investigativos, dada la gran cantidad de disensos sobre métodos y diseños en la investigación en ciencias es vital que el investigador tenga claridades sobre los objetos de su investigación y los pueda defender con argumentos”*.

En P.1. se pone en evidencia una estructura argumental simple de sujeto y predicado categorizados, pues, el referente *“argumentaciones”*, se predica con categorías de argumentación, en este caso, el argumento por el ejemplo que ha sido presentado en el referente conceptual de este estudio, en particular dentro de la categoría de argumentos *“enlaces que fundamentan la estructura de lo real”*, de los que el argumento por el ejemplo constituye una de sus manifestaciones; no

obstante, como ya se demostró en el citado referente teórico, los argumentos tienen por fin persuadir o convencer, no *demostrar dominio frente a un tema o denotar capacidad para hacerse comprender*, como se propone en P.1., lo cual estaría más cercano a los fines de la oratoria que a los fines de la argumentación. De igual manera, P.1., a pesar de su estructura coherente y del empleo de lenguaje figurado, polisémico, no constituye una razón que permita adherir a la premisa según la cual *“las argumentaciones son la clave de un investigador”*. La razón parece estar presente en P.2. donde se expone que los argumentos se obtienen de la *claridad sobre los objetos de investigación*, claridad derivada justamente de *los disensos sobre los métodos y diseños de investigación*, con lo que se justifica “D” como característica central de un investigador en C.S.H.

No hay duda que tanto en P.1. como en P.2. se está en presencia de un argumento de tercer nivel, esto es, sobre un referente categorizado se argumenta con categorías cuyo marco referencial no es claro, por lo menos no sugerido, sino que más bien se trata de una disertación, personal en este caso, sobre algunas lecturas de las que P.1. y P.2. parecen ser el resultado de un tamizaje.

En el IRI 035 (C.B.), al argumentarse B como la característica más importante de un investigador en C.S.H. se afirma: *“Considero que la capacidad de crítica (referente-sujeto categorizado) presupone un conocimiento profundo (predicado categorizado, con adjetivo calificativo). Esta capacidad de crítica (referente) da lugar a revisiones que permiten reafirmar, aportar o cambiar lo ya afirmado”* (predicado, establecimiento de nexo de sucesión causa-efecto). Se está en presencia de un argumento en el que a pesar de sostenerse el referente y de asumirse en su condición categorial, y en el que a pesar de que del referente se predica también de forma categorial, las categorías que se emplean carecen de significación disciplinar, hecho que también puede evidenciarse en el verbo en primera persona y en el uso del adjetivo calificativo *“profundo”*, que ubican el argumento en un Nivel II y que obligan a asumirlo con el carácter de opinión.

Casi la misma estructura y nivel del IRI 035 antes citado, en el IRI 030 (C.B.) a título de justificación del trabajo en equipo como característica principal de un investigador en C.S.H. se arguye: “P.1.: *“Pienso que un investigador que no pueda trabajar en equipo (referente categorizado) difícilmente puede lograr resultados investigativos satisfactorios”* (predicado categorizado, con adjetivo calificativo). No obstante, al cerrar la argumentación, si bien mantiene la misma estructura, cambia el referente inicial (el trabajo en equipo) por otro: P.2.: *“La mayoría de las investigaciones (sujeto categorizado, cambio de referente) son de carácter interdisciplinario (predicado categorizado) y por tanto (conclusión) necesitan el apoyo y la experiencia de una comunidad o grupo de saberes”* (oración subordinada, conserva el mismo referente-sujeto de P.2.).

Tanto en P.1. como en P.2. (del IRI 030 citado) se mantiene el Nivel II de argumentación, pues, a pesar de predicarse categorialmente del referente, las

categorías que se emplean carecen de significación disciplinar, incluso carece de significación disciplinar la única categoría que parece ser empleada con ese propósito, aunque en condición de adjetivo (“*interdisciplinario*”), porque allí se reduce su significación a reunión de diferentes profesionales¹⁸. La conclusión que se plantea en P.2. tipifica un nexo de sucesión causa-efecto, pues se intenta relacionar “*la mayoría de las investigaciones son interdisciplinarias*” con “*comunidad o grupo de saberes*”, para concluir sobre la capacidad de trabajo en equipo como característica principal de un investigador. Conclusión inadmisibles por cuanto la interdisciplinariedad no implica necesariamente trabajo en equipo, al menos desde la postura de la Etnología.

En el IRI 032 (C.B.), al justificarse la elección de D (ubicación del objeto de la investigación en el marco de la tradición disciplinar) y de I (conciencia de la responsabilidad social), de nuevo se puede inferir un Nivel II de argumentación por cuanto se predica del referente (plural, en este caso: D, I) con significantes con significado lexical, a pesar de que se asumen de manera categorial: P.1.: “*Considero que un buen investigador (referente adjetivado) debe tener la capacidad de identificar aspectos acerca de los cuales se necesite investigar*” (predicado con categorías sin significación disciplinar). P.2.: “*Ligado a esto (lo predicado, persiste el primer referente) a una conciencia ética muy alta que le delimite lo que va a hacer*” (predicado 2 en condición de oración subordinada de nuevo con un calificativo: *conciencia ética muy alta*, y de nuevo con significantes denotativos, esto es, sin significación disciplinar, pues, aquí ética se maneja como adjetivo sinónimo de correcto u honesto, no como sustantivo con connotación disciplinar). En este argumento persiste entonces el II nivel de argumentación, con un referente categorializado y sostenido en las dos proposiciones, en una estructura simple de sujeto predicado y con recurrencia a un lenguaje sin significación disciplinar, lo cual está correlacionado con el verbo en primera persona que obliga asumir la afirmación con el carácter de opinión.

A manera de síntesis comprensiva, en los argumentos analizados de los estudiantes con pregrado en C.H. y C.S. se evidencian argumentos de Nivel III, asumido y conservado de manera categorial el referente en todo el proceso de predicación sobre él. Asimismo, en los predicados se emplean categorías con significación disciplinar. En estos niveles argumentales, las estructuras proposicionales conservan una sintaxis básica de sujeto-predicado (hecho explicable por el uso categorial-disciplinar de los conceptos y por la permanencia del referente objeto de la argumentación), por lo que es posible adherirse o contra-

¹⁸ La interdisciplinariedad, desde la Etnología, es la conciencia de la migración de un concepto de una disciplina a otra; conciencia en tanto se hace el seguimiento de la carga semántica del concepto en la disciplina de origen y la significación que adopta en la disciplina de llegada. Por lo tanto, la interdisciplinariedad es normal que ocurra en un solo sujeto, la concurrencia de personas de distinta profesión no necesariamente da lugar a la interdisciplinariedad, lo usual es que dé lugar a la multidisciplinariedad. Cf. CIRO, León Sigifredo et. al. Op.cit.

argumentar (también desde los autores o desde las disciplinas) los nexos de sucesión causa-efecto que proponen.

Para el caso de los argumentos de los estudiantes con pregrado en C.B., se evidencia el mismo Nivel II de los estudiantes del primer grupo, es decir, el referente se conserva en todo el argumento y en los predicados se utilizan nociones sin carga disciplinar aunque de modo categorial. No proponen nexos de sucesión ni nexos de coexistencia, y ponen la fuerza argumental en los puntos de vista personales como síntoma de una pretensión directa y simple: opinar.

Esta situación, desde luego, no se previó en el referente teórico ni en el problema inicial acerca de las características de un investigador en C.S.H. Al contrario, surge justamente al contacto con los datos y contribuye ya no a preguntarse en general por las características de un investigador en C.S.H. sino por los niveles, subniveles, simetrías y asimetrías de la argumentación.

3.4.3 Grupo Tres (de referencia). En la misma ruta de análisis seguida para los dos grupos anteriores, para el presente grupo se ha elegido una muestra intencionada de argumentos atendiendo al mismo criterio antes seguido, es decir, por titulación de pregrado. A continuación se inicia el análisis con argumentos ofrecidos por estudiantes de Ciencias Sociales.

En el IRI 051 (C.S.) se ofrecen seis argumentos, cada uno de los cuales como justificación de la elección de sendas características del Investigador en C.S.H. Para justificar la Creatividad como característica principal, se arguye: *“Considero de suma importancia para un investigador, que sea una persona inquieta que se cuestione sobre cosas que puedan parecer muy simples”* (sic). Se trata de un argumento de Segundo Nivel, asimétrico en el manejo del referente y del predicado (pues, siendo el referente la creatividad, de quien se predica es de la persona que la posee), con el empleo de lenguaje factual, estructura de oración simple, y con la fuerza argumental puesta en la propia opinión. Nótese como en las tres frases (sintagmas) de la oración aparecen tres adjetivos, lo que podría indicar que en ausencia de semántica (de conocimiento sobre el referente, sobre procesos o estados de la realidad), los calificativos son necesarios.

Más adelante, se justifica la elección de la Capacidad de Interpretación como la característica que en orden de importancia le sigue a un investigador en Ciencias Sociales. Así se arguye en el IRI citado: *“Capacidad de interpretación de la realidad que lo rodea, la manera como le da sentido a la información que obtiene”*. De nuevo: no se predica de la característica sino del investigador, con un lenguaje factual y con una confusión entre el plano epistemológico (la información) y el plano ontológico (la realidad). Se repite una construcción oracional simple, asimétrica en la relación entre sujeto (categorial: la capacidad de interpretación:) y predicado (factual).

En el IRI 052 (C.S.) se evidencia el mismo caso de modificación o pérdida del referente, pues, al intentar justificar la característica K (otra) aportada por la fuente (*“Conocimiento del proceso investigativo y organización metodológica”*), se arguye: *“el investigador debe saber qué caminos, procesos seguir si conoce su disciplina, es decir, la investigación misma, pero también en conjunto con propuestas creativas que den como resultado una nueva forma de responder a los hechos y fenómenos o propuestas innovadoras para el mejoramiento de necesidades”* (sic). Es difícil en esta confusa sintaxis (con un referente modificado, pues no se predica de la característica K –punto de partida de la argumentación– sino del investigador) entender el sentido del argumento. Al parecer, se trata de una oración compuesta cuya oración subordinante llega hasta el conector explicativo *“es decir”*; de ahí en adelante, a partir de la conjunción *“pero”* empieza una oración subordinada en apariencia que no tiene nada que ver con aquélla (la subordinante).

Tal vez lo que se intenta plantear en el argumento es que el investigador no sólo debe saber del proceso investigativo, sino que también debe *“formular propuestas creativas para responder a los hechos y fenómenos”*, o que debe *“formular propuestas innovadoras para el mejoramiento de necesidades”*. Si fuese así, en este caso se establecería una polaridad intrínseco – extrínseco al estilo de las identificadas para el Grupo 1, con el empleo de un lenguaje factual denotativo y adjetivado, que intenta establecer un nexo de sucesión de finalidad. Se está, aquí, ante un argumento de segundo nivel en el que no sólo se modifica el referente en el empleo de oraciones subordinadas, sino que también el uso del lenguaje factual no corresponde al significado lexical en todos los casos: nótese, por ejemplo, la discutible sinonimia que se establece entre *“camino”*, *“proceso”* e *“investigación”*; y la paradoja del sintagma final *“mejoramiento de necesidades”*. A pesar que el empleo del lenguaje es impersonal, el nexo de sucesión aludido debe evaluarse como una opinión a la que es difícil adherir.

Al revisar argumentos presentados por estudiantes con pregrado en Ciencias Humanas, el cuadro anterior se modifica. En el IRI 058 (C.H.) se justifican como las más importantes de un investigador en C.S.H. las características C (creatividad) y D (capacidad de ubicar el objeto de estudio en el marco de la tradición disciplinar) de la siguiente manera:

P.1.: *“La creatividad en relación estrecha con la tradición disciplinar (referentes categorizados) constituyen el punto de arranque de un proceso investigativo integral (predicado categorizado). Teniendo en cuenta que la primera (permanece el referente) permite ubicar problemas investigativos (oración subordinante) que se convierten además de en un reto cognitivo en una posibilidad de auto invención”* (oración subordinada, permanece la predicación categorizada).

P.2.: *“Por su parte, la ubicación teórico-disciplinar (referente categorizado) permite dar cuenta de la pertinencia en el marco de la tradición investigativa y académica”*

en la que se ha formado (modificación del referente, aquí se supone el investigador como sujeto, y se establece un nexo de sucesión causa-efecto en una oración subordinante) *y permite situar* (de nuevo el referente inicial, oración subordinada 1) *modos iniciales de abordaje de los problemas* (complemento directo) *para realizar* (subordinada 2), *sólo desde allí, aportes significativos a discusiones teóricas y el desarrollo de prácticas sociales*” (de nuevo relación de finalidad, en una oración subordinada 3).

Las anotaciones hechas entre paréntesis a las dos proposiciones permiten afirmar que se trata de un argumento con manejo simétrico referente-predicado, con la continuidad del referente entre la oración subordinante y las tres subordinadas, con un lenguaje categorial presente a lo largo de la argumentación, pero sin invocación de referentes teóricos que, aunque le dan al argumento el carácter de opinión y lo perfilan como de segundo nivel, le dan fuerza a la relación de sucesión de la que se pretende convencer.

Del aparte cuarto del IRI 061 (C.H.), relacionado con los obstáculos que afronta un investigador en C.S.H., se somete a interpretación el siguiente argumento: “*Un investigador en C.S.H.* (referente categorizado, tal cual lo propone el IRI) *debe superar los esquemas rígidos y tradicionales* (predicado categorizado) *que, como en mi caso* (argumento por el ejemplo, un caso de enlace que fundamenta la estructura de lo real), *se aprenden en la educación escolar, pues, estos estrechan su posibilidades de comprensión* (oración subordinada, se predica un nexo de sucesión causa-efecto conservándose el referente inicial) *frente a los fenómenos que se proponga investigar*”.

El argumento citado y comentado entre paréntesis, además de tipificar un Nivel II, es simétrico en la relación sujeto categorizado-predicado categorizado, en ello respalda la intención de persuadir acerca de los dos nexos que propone, no recurre a contextos disciplinares específicos con lo cual su alcance es de opinión, y sostiene el referente en el recurso a oraciones subordinadas.

En el IRI 074 (C.B.) al justificar la “capacidad de interpretación” como la característica más importante de un investigador en C.S.H., se plantea: “*Considero que un investigador en disciplinas sociales y humanas* (no se predica de la característica sino de quien la posee, cambio del referente base) *debe ser una persona capaz de problematizar su entorno y contribuir en la búsqueda de soluciones; por lo tanto debe partir del análisis y la interpretación de la realidad social, argumentar posiciones, ser crítico, tener conciencia social y ubicar el objeto de la investigación en la interdisciplinariedad*”.

Asumido que en el argumento citado se modifica el referente inicial, a partir del planteamiento de un nuevo referente (factual: el investigador) de él se predicán atributos, otras características con las que se intenta persuadir de la creatividad como facultad de problematizar el entorno para buscarle soluciones. Aquí no se

aclara si la creatividad se indica en la problematización o si son sinónimas; en cualesquiera de los dos casos, opera como antecedente, como premisa a partir de la cual se ensaya una aparente conclusión que en el fondo no adiciona razones a la premisa, pues, después del uso del enlace “*por lo tanto*”, se reitera la interpretación como problematización. En ese paso aparente de la premisa a la conclusión, se emplea un lenguaje factual que, cuando recurre a una categoría, “*la interdisciplinariedad*”, se la despoja de su semántica epistemológica para asignarle un carácter de lugar. No hay duda que se trata de un argumento de segundo nivel, asimétrico en la relación referente-predicado, con el empleo de un lenguaje factual denotativo en una estructura oracional simple y coherente, a partir de que se asume el nuevo referente.

Finalmente, en el IRI 073 (C.B.) se argumenta a favor de la elección de tres características: D (ubicación del objeto de investigación en la tradición disciplinar), B (capacidad de crítica frente a conceptos, teorías...) e I (conciencia de su responsabilidad social). En P.1. no se argumenta sobre la característica sino sobre la dificultad de un investigador, el poseedor de la característica: “*Una de las mayores dificultades que considero puede tener un investigador es el poder identificar el problema como tal y ubicarlo en el marco de su disciplina*”. En P.2. sí se asume la característica, pero no se proponen razones por las cuales se elige como principal, tampoco se define por sí misma sino en términos de la condición que se requiere para ejercerla: “*Argumentar críticamente es una habilidad que requiere de mucha comprensión del contexto y de la lectura clara del problema*”. Y en P.3., teniendo como punto de partida el propósito de justificar la elección de la conciencia de la responsabilidad social, se plantea: “*De otra parte, una investigación que no tenga como razón de ser el cambio, la transformación, la optimización de un estado, grupo poblacional o temática no debería llevarse a cabo*” (en otras palabras, cambiar o mejorar además de que se equiparan a responsabilidad social, justifican la investigación en C.S.H., a la usanza de esa dicotomía intrínseco-extrínseco analizada en los argumentos del primer grupo de este trabajo). De nuevo, se trata de un argumento de segundo nivel asimétrico en la relación referente – predicado, con empleo de lenguaje factual en el predicado sobre un referente categorizado, y que pone la fuerza persuasiva en una opinión con la que se abre y se cierra el argumento.

3. CONCLUSIONES

La dialéctica ontología-epistemología que caracteriza el procedimiento, la metodología de este trabajo, además de haber aportado en la afinación progresiva del problema de investigación, ha generado el efecto de enriquecer procesualmente el componente teórico de este trabajo. Así, por ejemplo, en el análisis de los argumentos de los estudiantes a propósito de las características de un investigador en C.S.H. emergió la categoría “rol del investigador” justificada o en términos de la dicotomía ciencia-sociedad o en términos de su integración en una unidad conformada por esos dos elementos. Dicotomía o unidad, cualesquiera sea el caso, lo cierto es que obliga al enriquecimiento teórico de la competencia argumentativa en C.S.H a partir de la invocación de los trabajos de Kuhn y de algunos filósofos poskuhonianos en lo relativo a su diferenciación entre “contexto de justificación” y “contexto de descubrimiento”, lo mismo que en lo relativo a los estudios CTS y a la concepción personal del autor de este trabajo en lo que ha denominado “circuito del conocimiento”.

El conocimiento constituye un circuito integrado por cuatro eslabones, cada uno con su propia complejidad pero interconectado con los demás: *producción, circulación, apropiación, resignificación*. Cada uno de esos anillos, por supuesto, tiene sus particularidades: en el primero está implicada toda la complejidad de la investigación científica; en el segundo, toda la complejidad de la interacción de los integrantes de las comunidades académicas y científicas a través de eventos y de publicaciones; en el tercero está implicada la complejidad de los procesos de formación de profesionales, de investigadores y de sucesores; en el cuarto está implicada la complejidad de la intervención de la realidad social, o de la institucionalización de nuevos hábitos o de nuevas prácticas, esto es, la relación Ciencia-tecnología-sociedad.

De los argumentos que los estudiantes hacen acerca de las características de un Investigador en Ciencias Sociales y Humanas, y en el contexto del circuito referido, puede inferirse un salto cualitativo. En general, los estudiantes que apenas ingresan a la maestría e incluso los que han vivido un proceso formativo hasta el primer año, no diferencian las lógicas particulares de cada anillo o, lo que es lo mismo, su complejidad; al contrario, dan por supuesta la posesión de la lógica de uno (la investigación, la producción) para privilegiar la apropiación social del conocimiento, calificada indistintamente como “pertinente” o como “relevante” o como “socialmente comprometida”. Al respecto, repetidamente en el análisis de la información se da constancia de un pensamiento dicotómico ciencia-sociedad, intrínseco-extrínseco, no en relación de equilibrio sino en relación de subordinación.

En contraste, los argumentos de los estudiantes de segundo año dan muestra de un salto cualitativo, ya no en relación con la identificación de las lógicas y de las

complejidades de cada anillo, sino al menos en términos de su interdependencia, pues, antes que plantear argumentos dicotómicos, lo que plantean es la emergencia de la ciencia social y humana como contribuyente en la generación de nuevas prácticas y de nuevos imaginarios de calidad de vida, sin perderse de vista la lógica misma de la ciencia, o la posibilidad de intervenir en la modificación de esas prácticas desde la misma práctica investigativa, esto es, distantes del reduccionismo según el cual basta con hacer investigación social para que se modifiquen las condiciones de vida social.

A manera de recomendación para el Programa, teniendo en cuenta la situación presentada, y con el fin de problematizar los límites y las interacciones entre los cuatro anillos en cuestión, es necesario introducir como capítulos en algunos de los seminarios que integran el Plan de Estudios por lo menos dos temáticas: la relación CTS. y la discusión sobre contexto de justificación (la lógica intrínseca de producción de conocimiento) y contexto de descubrimiento (la discusión sobre el origen de los problemas de investigación en relación con las circunstancias históricas de los seres humanos en su rol de investigadores pertenecientes a comunidades académicas o científicas). Ese salto cualitativo de un grupo a otro (sin perder la referencia del grupo tres) es lo que en el análisis ha dado lugar a la categoría “rol del investigador” en Ciencias Sociales y Humanas: integrador o dicotómico, claro, en el marco de la discusión temática que se propone introducir en el P.M.E.D.H. y en el contexto del “circuito del conocimiento”.

Un salto cualitativo también puede concluirse de un grupo a otro en relación con la competencia argumentativa. En efecto, del análisis e interpretación de la información se deriva como característica un Nivel II en los estudiantes del Grupo 1 y del Grupo 3, lo mismo que en el subgrupo de Ciencias Básicas perteneciente al Grupo 2, mientras que en los subgrupos de Ciencias Sociales y Ciencias Humanas del Grupo 2 se da cuenta de una progresión al Nivel III de argumentación.

Desde luego, esta afirmación sólo es relativa a los argumentos sometidos a análisis e interpretación y presenta matices que no se tuvieron en cuenta en el referente teórico pero que lo enriquecen al contacto con los datos. En efecto, en el Nivel II de argumentación han emergido dos subniveles, así:

Nivel II de manejo asimétrico en la relación referente-predicado: se presenta cuando en un proceso argumentativo se asume el referente con un carácter categorial, pero se predica de él de manera factual o, viceversa, cuando el referente se asume de manera factual pero se predica de él de manera categorial. En uno y otro caso, en los procesos argumentativos suele darse el salto del plano ontológico (factual) al plano gnoseológico (categorial). Igualmente ha sido recurrente la pérdida o modificación del referente en los argumentos que han recurrido a oraciones compuestas subordinadas, en particular, cuando se emplean

oraciones subordinantes como si se tratara de oraciones subordinadas. En el proceso de descripción e interpretación se han señalado esos casos.

Nivel II de manejo simétrico en la relación referente-predicado: se presenta cuando se asume tanto el referente de manera categorial y se predica de él también categorialmente (no se presentó el caso contrario). Con respecto a este caso, la evidencia empírica da cuenta además de dos matices, especialmente con respecto al predicado: por una parte, el empleo de categorías con significado lexical (es decir, abstracciones que no se ubican o se contextúan en algún marco contextual disciplinar, con lo cual su carga semántica se asume desde su significado genérico, lexical, denotativo); y por otra parte, el empleo de categorías dessemantizadas, esto es, manejadas en los argumentos como si tuvieran carga semántica disciplinar, pero analizada la significación, se advierte que en el contexto argumentativo no se da cuenta de la referencia a marcos semánticos disciplinares. Es lo que, en el proceso de análisis, se ha advertido como transferencia de la información e intransferencia de la significación, en el entendido de que en una disciplina un concepto puede tener matices semánticos diferentes a los que el mismo concepto puede tener en otra. En un programa de M.E.D.H., y teniendo en cuenta que su objeto de estudio (complejo e interdisciplinar) ha sido teorizado por distintas disciplinas sociales y humanas (y en muchas ocasiones sólo por teóricos con nombre propio), es necesario que los estudiantes se percaten de los matices semánticos de los conceptos y de las categorías, de acuerdo a la disciplina en que surgen y circulan o en referencia a los textos de los autores.

La emergencia de los subniveles en el Nivel II no sólo constituye una evidencia a favor de la metodología del estudio, sino que delimitan aún más el alcance de la pregunta de investigación, pues, la información recogida no sólo permite dar cuenta de los niveles de argumentación presupuestos por las performances argumentativas de los estudiantes de la maestría discriminados por su tiempo de participación en él, sino que también permite dar cuenta de los subniveles de argumentación. Igualmente, la evidencia empírica permite dar cuenta además de los niveles y de los subniveles, del manejo simétrico y asimétrico en la relación referencia-predicación.

Especialmente para el caso de los estudiantes con pregrado en Ciencias Sociales y en Ciencias Humanas y pertenecientes al Grupo 2, la evidencia empírica da cuenta de procesos argumentativos de tercer nivel. La diferencia con el anterior consiste en que, además de evidenciarse una simetría en el manejo de la referencia y la predicación, tal simetría ocurre con preferencia en términos categoriales y con significación disciplinar, aunque no de modo explícito. En el uso de los conceptos, para predicar de un referente, suele recurrirse a categorías en las que es posible identificar el marco disciplinar en el que pueden inscribirse.

Sin embargo, si bien el uso categorial disciplinar es lícito suponerlo, la suposición desde luego puede ser equivocada, aunque puede ser correcta. Cualesquiera de las dos opciones no se puede afirmar, debido justamente a que se supone implícito el marco de referencia y debido a que no se propone de manera explícita el marco disciplinar del que “se toma prestado” el concepto. Es por esta razón por la que ninguno de los argumentos sometidos a análisis se ha clasificado en el Nivel IV, lo que permite concluir que en ausencia de marcos disciplinares citados explícitamente (aún de manera contextual) las categorías adquieren el estatuto de “verdad”, con lo cual se desconoce la tensión permanente entre “marco de autor” y “marco disciplinar”, bello tema para una próxima investigación: el proceso de “disciplinización” de las perspectivas de autor.

Podría afirmarse en esta parte del trabajo, y como una opción para enriquecer la teorización sobre los niveles que se evidencian en las performances argumentativas, que justamente en la tensión autor-autor-disciplina es donde podrían buscarse argumentos del Nivel IV; la ausencia de este nivel, en favor del P.M.E.D.H. y de sus estudiantes, no constituye un cuestionamiento, sino la conciencia de los límites de una maestría, en otras palabras, en argumentos de estudiantes de un programa de doctorado sería esperable ese nivel. También sería esperable en este nivel el empleo de tipos de argumentos en que se busque la adhesión a nexos de sucesión, a nexos de coexistencia, a fundamentaciones de la estructura de lo real con el recurso a lenguaje polisémico (analogías y metáforas), ausentes casi en la totalidad de los argumentos sometidos a interpretación y descripción en este trabajo. Ese podría ser un proyecto de fase dos con respecto a éste, de fase uno.

Finalmente, con la salvedad de que el alcance de este trabajo no consiste en la explicación del salto cualitativo aludido, sí persiste la pregunta por la razón que da cuenta de ese salto. En otras palabras, ¿qué razones pueden ofrecerse en el intento de comprender el salto del Nivel II (de los estudiantes del grupo 1 y del Grupo 3) al Nivel III (para el caso de los estudiantes de C.S. y de C.H. del grupo 2)? ¿Qué razones pueden darse para comprender que un estudiante del Grupo 1 presente argumentos de Nivel III, en contraste con el Nivel II de los demás estudiantes de ese mismo grupo? Y finalmente ¿qué razones pueden ofrecerse en el intento de comprender por qué los argumentos de estudiantes de Ciencias Básicas del Grupo 2 son de Nivel II, mientras que los demás estudiantes de este grupo y con pregrados en C.S. y en C.H. presentan argumentos de Nivel III, salvo un par de excepciones?

Las respuestas parecen encontrarse en la experiencia investigativa y de publicaciones previa a la participación en el programa de maestría, en la estructura curricular del programa de maestría y en el hecho de que en las disciplinas humanas fundamentalmente (más que en las disciplinas sociales) el lenguaje constituye un instrumento y un objeto de conocimiento. Veamos:

En primer lugar, la estructura curricular de la maestría parte del supuesto de que formar investigadores exige de un proceso teórico inicial y de un proceso práctico posterior. Ese supuesto se deriva del hecho de que los estudiantes del Grupo 1, a un año de su vinculación al programa, han participado de seminarios temáticos, de seminarios epistemológicos y de seminarios sobre teorías del método. En el año 2, los estudiantes participan de talleres de línea a través de los cuales, a partir de sus propios proyectos de investigación y de la discusión de los mismos con sus pares y sus tutores, “ponen en práctica” lo aprendido en el primer año. En el análisis de la experiencia vivida en el transcurso de la maestría, en efecto, los del primer año señalan los vacíos prácticos, mientras los del segundo año señalan como experiencia significativa su participación en los talleres de línea. Esta estructura dicotómica coincide con las dicotomías identificadas en los argumentos de los estudiantes, aunque no pueda afirmarse un nexo de sucesión o de coexistencia entre ambas.

Con este antecedente y ubicados en la situación del estudiante del primer año que evidencia un nivel III argumental, puede afirmarse que la estructura curricular no potencializa el nivel argumentativo con el que ingresan los estudiantes, pues incluso los estudiantes del Grupo 3 (con cero participación en el programa, se recuerda) también dan evidencias de estar en el Nivel II, el mismo nivel de los estudiantes de primer año. Para potencializar los niveles de argumentación podría ensayarse la introducción de los talleres de línea desde el primer año de la maestría, pues, lo cierto es que los marcos teóricos se construyen en función de las preguntas específicas de investigación, son relativos, no absolutos. Así, la formación teórica del primer año puede ser un referente para fundamentar las preguntas de investigación que se definen y adelantan en los talleres de línea del segundo año, pero pueden no servir para tal efecto.

Por último, el lenguaje y la argumentación son de la esencia de las disciplinas humanas. Una mirada a los antecedentes de los estudiantes previa al ingreso a la maestría muestra que los de ciencias humanas son los que más refieren experiencia en publicaciones, aunque no son los que más investigan. Al contrario, los estudiantes con pregrado o postgrado en Ciencias Básicas son los que más dan cuenta de participación en procesos de investigación, pero no así de su experiencia en publicaciones. A la hora de escribir, es decir, a la hora de argumentar y de publicar, surge la conciencia de los vacíos en el manejo del lenguaje. En los argumentos y en los antecedentes de los de Ciencias Sociales parece haber una pista: a la argumentación se llega por vía semántica, no por vía sintáctica. En otras palabras, el saber cómo se aprehende en el proceso mismo de saber qué, pues, a un saber disciplinar le es inherente el protocolo de actuación. O, como diría el gran Ernesto Sábato, todo “contenido” se aprehende “formado”, “sintactizado”. Los protocolos, las normativas de procedimiento no se aprenden separadas, abstraídas de la semántica. Se aprehenden porque no existe semántica sin sintaxis. Sólo que un proceso formativo en ciencia, también debe incluir la sintaxis de la ciencia, no como anexo, sino como cuerpo. La competencia

argumentativa en Ciencias Sociales y Humanas, en sus tres dimensiones (cognitiva, operacional e intersubjetiva) es integral; desarrollarla no puede ser el efecto de cursos específicos de argumentación, sino de cursos temáticos que, como los que se desarrollan en una maestría que tiene a las C.S.H como pilar, hagan énfasis, recuerden, señalen permanentemente que el lenguaje es de su esencia.

BIBLIOGRAFIA

BUSTAMANTE ZAMAUDIO, Guillermo. Las competencias lingüística, ideológica, y comunicativa, a propósito de la evaluación masiva en Colombia. En: El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar. Bogotá: Sociedad colombiana de pedagogía, 2001.

CHOMSKY, Noam. Aspectos de la Teoría de la Sintaxis. Madrid: Aguilar. Citado por BUSTAMANTE, Guillermo (2001:54), 1965.

CIRO, León Sigifredo et. al. El empoderamiento como indicador de desarrollo. Manizales: Universidad Autónoma, 2007.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Teoría de las seis lecturas. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la Inteligencia, FAMDI, 1996.

DELORS, Jaques. La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO/Santillana, 1996.

GREIMAS Y COURTÈS. Citados por SERRANO OREJUELA, Álvaro. Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia, 1979. Op. cit., p. 5

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto et. al. Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: ICFES, 1998.

ICFES. Nuevo Examen de Estado, propuesta general. Bogotá: ICFES, 1999.

LUNA, María Teresa. La aproximación comprensiva a los textos. Algunos problemas que plantea el análisis. En: programa de maestría en Educación y Desarrollo Humano. Módulo 3: Conceptualización. Manizales: CINDE-Universidad de Manizales, 2005.

MONSALVE SOLÓRZANO, Alfonso. La teoría de la argumentación. Medellín: OTRAPARTE. Colección de Ensayo Editorial Universidad de Antioquia, 1992.

PERELMAN, Chaim. El imperio retórico. Retórica y argumentación. Santafé de Bogotá: Norma. Primera edición en castellano. Traducción de Adolfo León Gómez, 1977.

PERELMAN, Chaim y OLBBRECHTS TYTECA, L. Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Madrid: Gredos. Traducción de Julia Sevilla Muñoz, 1989.

RICOEUR, Paul. Historia y narratividad. Barcelona: Paidós. Traducción de Gabriel Aranzueque Sauquillo, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. La evolución de los tres tipos de argumentos. Universidad Católica de Sao Paulo. Disponible en: <http://www.unav.es/gep/>

SERRANO OREJUELA, Álvaro. Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia. En: El Concepto de Competencia, una mirada interdisciplinar. T.II. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2002.

SERRANO OREJUELA, Álvaro. El concepto de competencia en la semiótica discursiva. www.geocities.com/semiótico.

TOBÓN, Sergio. Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe, ediciones, 2004. Reimpresión, Bogotá, marzo de 2005.

TORRES C., Edgar. Las Competencias, una aproximación desde Aristóteles. En: El Concepto de Competencia, una mirada interdisciplinar. Bogotá: Sociedad colombiana de pedagogía, 2001.

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, 2003.

VERÓN, Eliseo. Ideología y Comunicación de Masas. En: Lenguaje y Comunicación. Buenos Aires: Nueva Visión, 1969.

WESTON, Anthony. Las claves de la argumentación. Barcelona: Ariel, 2005. Traducción de Jorge Malem Seña (Universitat Pompeu Fabra). Décima edición actualizada.

Anexo A. Instrumento de Recolección de Información

UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO (EDH)

“IDENTIFICACIÓN DE CARACTERÍSTICAS INVESTIGATIVAS QUE SE EVIDENCIAN EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDH”

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN N° 1

ACLARACIÓN: El presente instrumento de recolección de información hace parte de un proyecto de investigación institucional que se adelanta en el marco de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía, dirigida por el Doctor Oscar Eugenio Tamayo, línea dentro de la cual, entre otros proyectos, se ha dado inicio a un proceso de evaluación de los efectos que el programa genera en los estudiantes. La información que Usted aporte es absolutamente confidencial, su empleo sólo tiene fines de comprensión del objeto de estudio de la investigación. Agradecimiento sincero, entonces, por la información que pueda aportar y que será referente para la re-estructuración curricular del programa.

PRIMERA PARTE: IDENTIFICACIÓN DE LA FUENTE DE INFORMACIÓN

Apellidos y Nombres (opcional):		
Tiempo de permanencia en el programa de Maestría:		
Título Año:	de	Pregrado:
Título Año:	de	Postgrado:
Título Año:		adicional:

EXPERIENCIA PROFESIONAL: Si es el caso, por favor refiera los últimos tres cargos desempeñados empezando por el más reciente:

Institución: Cargo: Período:
Institución: Cargo: Período:
Institución: Cargo: Período:
¿Cuál fue el motivo por el cual tomó la decisión de matricularse en el programa de Maestría en EDH?

PERTENENCIA A GRUPOS Y/O REDES DE INVESTIGACIÓN

Pertenece en esta fecha a un grupo de investigación Sí ____ No _____ Si su respuesta fue afirmativa, mencione por favor el nombre del grupo y la fecha aproximada de vinculación: El grupo referido, ante Colciencias: ¿está registrado? Sí ____ No ____ ¿Está reconocido? Sí ____ No _____ ¿Está clasificado? Sí ____ No _____ ¿En cuál categoría? _____ ¿Pertenece en esta fecha a una red de investigación? Sí ____ No _____ Si su respuesta fue afirmativa, mencione por favor el nombre de la red y la fecha aproximada de vinculación
--

EXPERIENCIA INVESTIGATIVA (si y sólo si la posee diferente al proyecto de grado de maestría):

Si es el caso, por favor refiera la experiencia investigativa que posee antes o durante sus estudios de maestría, diferente a la de su tesis actual

PUBLICACIONES (refiera las que considere más relevantes según el género):

Título de capítulo de libro y año de publicación:

Título del libro en que publicó el anterior capítulo y año de publicación:

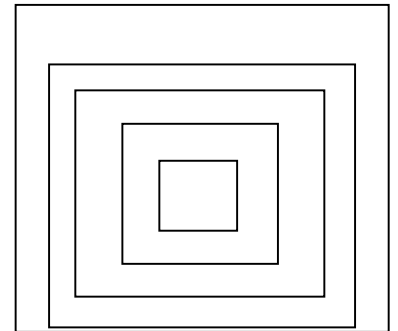
Título de libro y año de publicación:

Título de artículo, nombre de revista y año de publicación:
Otros:
Si alguna de su publicaciones ha sido el resultado de un proyecto de investigación, por favor, menciónela:

SEGUNDA PARTE: PERCEPCIONES ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN INVESTIGADOR EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

1. A continuación encontrará un listado de características que en general se pueden atribuir a un investigador en cualquier disciplina social y humana. Usted puede agregar otras si considera incompleto el listado. Por favor, en los rectángulos de la derecha ubique las LETRAS que identifican las características de un investigador, asumiendo que en el rectángulo del centro se ubican las características de mayor importancia y así de manera gradual hasta ubicar en el exterior las que usted considere de menor importancia. Se solicita, además, no ubicar más de dos características en un mismo rectángulo, aunque puede ubicar sólo una.

Característica
A) Trabajo en equipo
B) Capacidad de crítica frente a conceptos, teorías e información disponible
C) Creatividad
D) Capacidad de ubicar su objeto de investigación en el marco de la tradición de su disciplina
E) Capacidad de Interpretación
F) Autonomía
G) Capacidad de Argumentación
H) Transparencia en el manejo de la información
I) Conciencia de su responsabilidad social
J) Otra:
K) Otra:



2. Por favor, exponga las razones por las cuales usted eligió la (s) característica (s) más importante (s):

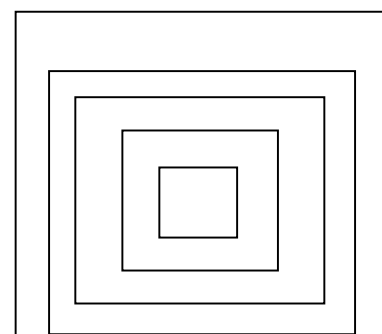
3. Por favor, exponga las razones por las cuales usted eligió la (s) característica (s) menos importante (s):

4. ¿Cuáles considera usted que son los obstáculos más frecuentes que debe superar un investigador en Ciencias Sociales y Humanas? Por favor, sustente su respuesta.

TERCERA PARTE: PERCEPCIONES ACERCA *LA FORMACIÓN QUE EN INVESTIGACIÓN ES ATRIBUIBLE AL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDH*

5. Por favor, en los rectángulos de la derecha, ubique las LETRAS que identifican las características investigativas que se pueden calificar como una EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA DE USTED en el transcurso del programa de maestría en E.D.H., asumiendo que en el rectángulo del centro se ubican las características de mayor importancia y así de manera gradual hasta ubicar en el exterior las que considere de menor importancia. Se solicita, además, no ubicar más de dos características en un mismo rectángulo, aunque puede ubicar sólo una.

Característica
A) Trabajo en equipo
B) Capacidad de crítica frente a conceptos, teorías e información disponible
C) Creatividad
D) Capacidad de ubicar su objeto de investigación en el marco de la tradición de su disciplina
E) Capacidad de Interpretación
F) Autonomía
G) Capacidad de Argumentación
H) Transparencia en el manejo de la información
I) Conciencia de su responsabilidad social
J) Otra:
K) Otra:



6. Por favor, de la manera más amplia que le sea posible, redacte un texto en el que se refiera a la formación que en investigación ha vivido usted en el programa de maestría en EDH. De nuevo, sinceros agradecimientos por su contribución a esta investigación.

Anexo B. Instrumento para prueba piloto

“IDENTIFICACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS INVESTIGATIVAS QUE SE EVIDENCIAN EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, CONVENIO CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES”

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN N° 1

ACLARACIÓN: El presente instrumento de recolección de información hace parte de un proyecto de investigación que se adelanta en el marco de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía, dirigida por el Doctor Oscar Eugenio Tamayo, línea dentro de la cual, entre otros proyectos, se ha dado inicio a un proceso de evaluación de los efectos que el programa genera en los estudiantes. Particularmente, el proyecto del que hace parte el presente instrumento tiende a identificar las características investigativas que evidencian los estudiantes y que puedan ser atribuibles al programa académico. La información que Usted aporte es absolutamente confidencial, su empleo sólo tiene fines de comprensión del objeto de estudio de la investigación. Agradecimiento sincero, entonces, por la información que pueda aportar.

PRIMERA PARTE: IDENTIFICACIÓN DE LA FUENTE DE INFORMACIÓN

Apellidos y Nombres (opcional):		
Género:	M _____ F _____	Edad _____
Tiempo de permanencia continua en el programa: _____ semest.		
Título	de	Pregrado:
Año:		
Título	de	Postgrado:
Año:		
Título		adicional:
Año:		

EXPERIENCIA PROFESIONAL: Si es el caso, por favor refiera los últimos tres cargos desempeñados empezando por el más reciente:

Institución: Cargo: Período:
Institución: Cargo: Período:
Institución: Cargo: Período:
De la experiencia antes relacionada, cuál la (o) motivó a matricularse en el programa de Maestría: Por qué:

EXPERIENCIA INVESTIGATIVA (si y sólo si la posee diferente al proyecto de grado de maestría):

Título de la investigación:
Período de realización:
Problema de investigación:
Categorías y subcategorías o variables e indicadores (lo más relevante según su criterio):

<p>Título de la investigación:---</p> <p>Período de realización:</p> <p>Problema de investigación:</p> <p>Categorías y subcategorías o variables e indicadores (lo más relevante según su criterio):</p>
--

PUBLICACIONES (refiera las que considere más relevantes según el género):

<p>Título de capítulo de libro:</p> <p>Título de libro y año de publicación:</p>
<p>Título de libro y año de publicación:</p>
<p>Título de artículo, nombre de revista y año de pub.:</p>
<p>Otros:</p>
<p>Si alguna de su publicaciones ha sido el resultado de un proyecto de investigación, por favor, menciónela:</p>

SEGUNDA PARTE: PERCEPCIONES ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN INVESTIGADOR

1. Por favor, frente a todas las opciones, con una X califique de uno a cinco las características que en general se pueden atribuir a un investigador en cualquier disciplina, asumiendo que cinco es la calificación de mayor valoración:					
Característica	Calificación				
	0 – 1	1.1- 2	2.1 - 3	3.1 - 4	4.1 - 5
Capacidad de Interpretación					
Capacidad de Argumentación					
Capacidad de crítica frente a conceptos, teorías e información disponible					
Capacidad de proponer nuevas rutas de indagación, nuevas asociaciones conceptuales, teóricas o disciplinares					
Capacidad de ubicar su objeto de investigación en el marco de la tradición de su disciplina					
Capacidad de explicar o comprender su objeto de estudio apoyándose en diferentes tipos de representación (símbolos, metáforas, modelos, diagramas, etc.)					
Autonomía					
Trabajo en equipo					
Transparencia en el manejo de la información					
Toma de decisiones en coherencia con el problema de investigación y con conciencia de los efectos que sus decisiones generarían en su objeto de estudio o en el contexto en que se ubica					
Otra:					
Otra:					
Otra:					
Otra:					

2. Por favor, exponga las razones por las cuales le asignó el mayor puntaje a tres de las características anteriores:

3. Por favor, exponga las razones por las cuales le asignó la menor calificación a una de las características anteriores:

4. ¿Cuál es su definición de las tres características a las que les asignó la mayor calificación?

5. ¿Cuáles considera usted que son los tres obstáculos más frecuentes que debe superar un investigador en el propósito de ampliar el conocimiento en una disciplina? Por favor, proponga argumentos de sustentación de cada obstáculo.

PERCEPCIONES ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN INVESTIGADOR Y SOBRE LA FORMACIÓN QUE EN ESTE ASPECTO ES ATRIBUIBLE AL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN E.D.H.

6. Por favor, frente a todas las opciones, califique de uno a cinco las características investigativas que se pueden calificar como un logro del programa de maestría en E.D.H, asumiendo que cinco es la calificación de mayor valoración:					
Característica	Calificación				
	0 – 1	1.1- 2	2.1 - 3	3.1 - 4	4.1 - 5
Capacidad de Interpretación					
Capacidad de Argumentación					
Capacidad de crítica frente a conceptos, teorías e información disponible					
Capacidad de proponer nuevas rutas de indagación, nuevas asociaciones conceptuales, teóricas o disciplinares					
Capacidad de ubicar su objeto de investigación en el marco de la tradición de su disciplina					
Capacidad de explicar o comprender su objeto de estudio apoyándose en diferentes tipos de representación (símbolos, metáforas, modelos, diagramas, etc.)					
Autonomía					
Trabajo en equipo					
Transparencia en el manejo de la información					
Toma de decisiones en coherencia con el problema de investigación y con conciencia de los efectos que sus decisiones generaría en su objeto de estudio					
Otra:					
Otra:					
Otra:					
Otra:					

7. Por favor, exponga las razones por las cuales le asignó el mayor puntaje a tres de las características anteriores:

8. Por favor, exponga las razones por las cuales le asignó la menor calificación a una de las características anteriores:

9. ¿Cuáles considera usted que son los tres obstáculos más frecuentes que debe superar un estudiante de la maestría en el propósito de convertirse en un investigador en las disciplinas que están la base de la Educación y el Desarrollo Humano? Por favor, proponga argumentos de sustentación de cada obstáculo

TERCERA PARTE: EJERCICIOS

A continuación se presentan dos textos tomados de fuentes secundarias diferentes. Ambos textos son referidos, si bien de manera indirecta, a las características de un investigador. Después de realizar la lectura de cada uno de los dos textos, se proponen unas preguntas cuya respuesta, de nuevo, se agradece con sinceridad.

TEXTO PRIMERO

“Una de las principales características de la especie humana es su capacidad para formar conceptos, principios y teorías con el propósito de comprender el mundo que nos rodea. A este tipo de actividad humana podemos llamarla “teorización”. El dedicarse a la teorización proviene de nuestro impulso a analizar, sistematizar y, en algún sentido, ordenar lo que percibimos directamente.

Hay muchas maneras de teorizar. Por ejemplo, mitos, religiones y concepciones metafísicas son el producto de diversas maneras de teorizar sobre el mundo. Y asimismo lo son las ciencias. Podemos decir que la ciencia en general, al igual que los mitos, las religiones, etc., resulta de una actividad teorizadora que se refiere directamente al mundo. Por ello podemos decir también que todo este tipo de actividades humanas se hallan en un *primer nivel de teorización*, dado que se refieren a la realidad inmediata. El *resultado* de las actividades teorizadoras del primer nivel no forma parte de los elementos constituyentes de la realidad empírica inmediata. Pero esta última es el *punto de partida* de las teorizaciones del primer nivel. Así, la percepción de un relámpago y sus consecuencias inmediatas puede ser el origen de ideas tan diversas como las de dios, castigo, fluido eléctrico o campo electromagnético.

Ahora bien, otra característica peculiar de la especie humana es el carácter recursivo de muchas de sus actividades. Y así como podemos hablar sobre el lenguaje o soñar que estamos soñando, asimismo un impulso irrefrenable, y que sólo una sociedad totalitaria podría impedir, nos lleva a teorizar sobre nuestras teorizaciones sobre la realidad. Emprendemos entonces la tarea de analizar, sistematizar y, en lo posible, ordenar las teorizaciones del primer nivel. Este tipo de actividad se ubica en un *segundo nivel de teorización*. En este segundo nivel, estudiamos no ya los relámpagos, sino los mitos, las religiones y las ciencias que se refieren a los relámpagos. En el caso particular de las ciencias, construimos teorías que versan sobre las teorías científicas, es decir, construimos *metateorías*. Y a la disciplina dentro de la cual ocurren dichas construcciones, podemos llamarla pues “metaciencia.” (Tomado de: MOULINES, Carles Ulises. La metaciencia como arte. En: HAKEN, Hermann et al. Sobre la imaginación científica. Edición de Jorge Wagensberg. Barcelona: Tusquets. 1990. Pág. 42-43)

EJERCICIOS ACERCA DEL TEXTO PRIMERO:

Moulines es, en efecto, uno de los mayores exponentes de la “metaciencia contemporánea”, cuyas obras han ejercido gran influencia en los mismos científicos y en los filósofos de la ciencia de corte estructuralista. Frente al texto anterior:

10. ¿Cuál de las siguientes puede ser la tesis:

- a) Es característica particular de la especie humana teorizar sobre el entorno y sobre el resultado mismo de sus teorizaciones;**
- b) Es necesario diferenciar los hechos de las teorizaciones de primer y de segundo nivel;**
- c) De la misma manera como el carácter teorizador humano justifica la existencia de la ciencia, se justifica la existencia de la metaciencia.**

11. Por favor, exponga los argumentos por los cuales justifica su elección anterior.

12. Frente al argumento “El dedicarse a la teorización proviene de nuestro impulso a analizar, sistematizar y, en algún sentido, ordenar lo que percibimos directamente”, se pueden plantear varias conclusiones: a) a cualquier persona, sin distingo de formación y capacidad biológica, le es dable teorizar; b) concepciones metafísicas, religiones, mitos y ciencias, todos serían válidos en tanto resultado de nuestro impulso teorizador c) en tanto resultado de nuestro impulso teorizador, los distintos resultados se niegan entre sí, es decir, habría unos que al explicar mejor lo percibido, negarían los demás, más aun, darían lugar a clasificaciones sociales de atraso o desarrollo. ¿Con cuál de las anteriores conclusiones está usted de acuerdo y por que?

13. La principal crítica que se le puede hacer a Moulines consiste en que si se acepta una metaciencia (como ciencia de la ciencia), tendría que aceptarse una ciencia de la metaciencia, es decir, una metametaciencia, y luego, una ciencia de la metametaciencia hasta llegarse a una progresión ad infinitum que nos devolvería aun nuevo laberinto de Ariadna. Si lo que realmente importa a la ciencia son las explicaciones y comprensiones de los hechos a partir de lo cual puedan generarse mejores condiciones de vida, ¿acaso no constituye una inutilidad construir modelos explicativos de modelos explicativos generadores de confusión? ¿Está usted de acuerdo con la anterior crítica? ¿Por qué?

14. Por favor, proponga un modelo o diagrama o mapa conceptual o esquema en el que se represente lo que usted considera central en el texto de Moulines

15. **Por favor, argumente dos de las características de un investigador que a su juicio se evidencien en la exposición de Moulines**

TEXTO SEGUNDO

(...) Por tanto, el psicoanálisis, como la psiquiatría, sólo serviría para negar el libre albedrío y para disminuir la responsabilidad individual. ¿Por ejemplo? Los ladrones, explica Szasz, eran antaño considerados responsables de sus actos, y castigados como tales. Pero a partir del momento en que el ladrón se convierte en un "cleptómano", ya no es responsable del robo; es "operado" desde el exterior por pulsiones que escapan a su voluntad y que él ignora. Este razonamiento se aplica actualmente al incendiario, que se ha transformado en un pirómano, al violador, al jugador, al juerguista o al fumador.

(...) ¿Ha observado usted –me pregunta Szasz- que desde hace 25 años los gobiernos occidentales llevan a cabo una supuesta "guerra" contra la droga y no obtienen ninguna victoria?

Szasz no cesa de plantearme preguntas, pero siempre se responde él mismo.

"Es porque les gusta esta guerra, y no desean ganarla." Cada sociedad necesita entablar una guerra, civil preferentemente. En los años veinte, en los Estados Unidos, durante la Prohibición, fue una guerra contra los traficantes de alcohol. Hoy, apunta a los traficantes de droga. Con los mismos argumentos, las mismas armas, los mismos "buenos" y los mismos "malos". Y la misma ineficacia. Si en ningún momento nos interrogamos sobre el fracaso de estas políticas, es porque estos combates nos dan la ilusión de un heroísmo a buen precio, sin demasiados riesgos y con buena conciencia. La aviación americana bombardea a los campesinos bolivianos porque cultivan la coca; ¡y todo el mundo encuentra esto muy bien! Consecuencia de esta guerra contra la droga: ¡la proliferación del SIDA! Sin la prohibición de la venta libre de jeringuillas, cree Szasz, el SIDA nunca habría podido extenderse tan rápidamente. Puede establecerse un paralelismo con la gran peste del siglo XIV: los gatos fueron entonces exterminados porque se les creía poseídos por el Diablo; las ratas, al proliferar, extendieron la peste por toda Europa. Causas semejantes, con siglos de intervalo, han producido los mismos efectos...

Esta guerra inútil contra la droga sólo podría terminar con la legalización de la droga, del mismo modo que la lucha contra el alcohol se acabó, en vísperas de la segunda guerra mundial, con el fin de la Prohibición. Pero estamos demasiado apegados a nuestra pequeña guerra para desear suspenderla. Presenta, además una gran ventaja moral: nos permite creer que el drogado no es responsable de sus actos, que también él es un enfermo mental. No queremos reconocer que el drogado, en un determinado momento, ha elegido libremente drogarse, es decir, destruirse. El hecho de drogarse, dice Szasz, no es una enfermedad involuntaria, es una manera totalmente deliberada de afrontar la dificultad de vivir, la enfermedad de vivir. Pero como no sabemos curar la enfermedad de vivir, preferimos "tratar" al drogadicto. O a los candidatos al suicidio." (SORMAN, Guy. Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo. Entrevista a SZASZ, Thomas. La locura no es una excusa. Barcelona: Seix Barral. 1995. P.-p. 127-129.)

EJERCICIOS ACERCA DEL TEXTO SEGUNDO

Thomas Szasz es considerado como el creador de la antipsiquiatría. Sus investigaciones han tenido como objeto la crítica al concepto de enfermedad mental, concepto que niega porque considera que si enfermedad es una categoría predicable del cuerpo, la mente no hace parte de él, luego no se puede postular la existencia de enfermedades mentales.

Teniendo en cuenta el texto en negrita,

16. ¿Cuál considera usted que es la tesis del texto citado de Szasz y por qué?

17. Entre las características que expresa el texto de Szasz está la analogía, la comparación. ¿Podría usted reconstruir la (s) analogía (s) que el texto emplea a modo de argumentación?

18. Al negarse el carácter de “enfermedad mental” a la drogadicción, el hurto, el vandalismo y el suicidio, entre otros, la violación de las normas legales no podrían justificarse en razones psicológicas. ¿Qué alternativa, entonces, le quedaría a los jueces que atienden delitos cuya privación de la libertad tradicionalmente se ha destinado a los hospitales psiquiátricos? En otras palabras, ¿qué consecuencias se derivarían de poner a pagar penas a los convictos considerados “enfermos mentales” en los mismos lugares en que pagan las penas los convictos considerados “sanos mentales”?

19. ¿Qué comentario le merece a usted la conclusión que se perfila del planteamiento de Szasz, conclusión según la cual el ser humano es libre de decidir lo que hace, es decir, la libertad no tiene atenuantes y, por lo tanto, tendría razón Sartre cuando afirmó que el humano es un ser “condenado a la libertad”?

20. ¿Está usted de acuerdo con la solución que propone Szasz frente al consumo de drogas? ¿Por qué?

21. Argumente, por favor, tres características de un investigador que se evidencien en los planteamientos de Thomas Szasz.

OBSERVACIONES, RECOMENDACIONES:

Así, el debate entre el determinismo y la indeterminación, entre el orden y el caos, para recoger la expresión de Ilya Prigogin, entre el azar y la necesidad, escribió Jacques Monod, sigue siendo la interrogante central del conocimiento contemporáneo. Según Prigogin, el universo está recorrido por la "flecha del tiempo": los fenómenos jamás se reproducen de manera idéntica y se hacen imprevisibles por definición. Kimura añade que las especies vivientes son el producto casual de una gigantesca lotería genética. Para esos partidarios – mayoritarios- de lo aleatorio, al mismo tiempo que el conocimiento progresa, la ciencia pierde toda capacidad de prever. Esta ignorancia prospectiva no afecta hoy sólo a las ciencias; es la noción entera de un futuro legible lo que desaparece del campo de la reflexión general: *el futuro no está escrito en ninguna parte*.

Una segunda discusión, presente en las diversas disciplinas, enfrenta a los teóricos de lo innato con los de lo adquirido. Los primeros ganan terreno, lo cual conduce a desgarradoras revisiones filosóficas. Noam Chomsky o Edward Wilson esgrimen que muchos rasgos humanos esenciales –el lenguaje, la cultura- no son actitudes aprendidas, sino codificadas en nuestros genes. Cada hombre nuevo no sería una página en blanco abierta a la influencia de sus padres, de sus maestros y del eventual progreso, sino un ser ya programado. La discusión versa hoy sobre la magnitud de esta programación, más que sobre su principio. *La parte de la naturaleza heredada en cada uno de nosotros progresa al ritmo del descubrimiento científico y en detrimento de nuestra pretensión de ser sólo cultura*. Esta es, me parece, para nosotros, la aportación más nueva y desestabilizadora de esta investigación. Y hay que interpretarla correctamente. La biología es una coacción, pero no una fatalidad, y nuestra naturaleza consiste también en dominar la naturaleza. (SORMAN, Guy. Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo. Barcelona: Seix Barral. 1995. P.-p. 271-272.)